

Berit Overå Johannesen

Å holde på med lego  
- En empirisk studie  
i meningsdannelse

Doktoravhandling  
for graden doktor politicarum

Trondheim, mars 2006

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Psykologisk institutt



**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling  
for graden doktor politicarum

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Psykologisk institutt

© Berit Overå Johannesen

ISBN 82-471-7836-2 (trykt utg.)  
ISBN 82-471-7835-4 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181

Doktoravhandling ved NTNU 2006:45  
Trykt av NTNU-trykk

Forord:

Takk til Norges forskningsråd, for tilliten dere viste meg ved å finansiere dette prosjektet. Nå er tiden kommet da jeg må slippe taket og la avhandlingen være et bidrag i den faglige diskursen. Jeg har hatt viktige samarbeidspartnere i arbeidet med prosjektet. Først og fremst barna som lot legoen komme til liv, og som på den måten viser frem meningsdannelsen. Tusen takk for hjelpen, uten dere hadde det ikke blitt noe av! Takk også til velvillige foreldrene, lærere og ansatte i SFO som alle var åpne og slapp meg til.

Psykologisk institutt ved NTNU har hele tiden vært min inspirerende og hyggelige arbeidsplass, og her befinner mine veiledere Dankert Vedeler og Hjørdis Kaul seg. Dankert stiller utrettelig de grunnleggende spørsmålene om hvordan menneskelig utvikling er å forstå. Takk for fruktbare diskusjoner gjennom hele prosjektet Dankert, og for at du har lært meg å bruke video som metodisk redskap for å studere utvikling. Hjørdis har vært min hovedveileder og min viktigste støttespiller i skriveprosessen. Tusen takk Hjørdis, din hjelp har vært helt uvurderlig. Uten deg hadde jeg ikke fått dette prosjektet i havn. Takk også til Kvalitativt forum ved Psykologisk institutt for tilbakemeldinger det gikk an å vokse på, til Agnes Andenæs for konstruktive samtaler, og til Randi Dyblie Nilsen og alle dere andre ved NOSEB som har åpnet fagmiljøet for meg. Særlig hadde jeg stor nytte og glede av rekken av internasjonale seminarer i 2002 og 2003. En ganske særlig takk også til Ellen Andenæs for at du med stor tålmodighet delte din modell for posisjoneringsanalyse med meg, og til Truls Wyller for jevnlig diskusjoner gjennom hele prosjektet og for korrekturlesing nå på slutten.

I forhold til det praktiske arbeidet med transkripsjoner og koding vil jeg rette en takk for hjelpen til studentene Mari og Ragne og til Martin. Og sist, men ikke minst, takk til Sindre Overå Johnsen som har laget illustrasjoner til avhandlingen.

Trondheim 1. november 2005



# INNHALDSFORTEGNELSE

<b>1. INTRODUKSJON</b> .....	<b>7</b>
<b>Interessefokus</b> .....	<b>9</b>
<b>Studien plassert i forhold til relevant forskning</b> .....	<b>11</b>
<b>Hvordan jeg gjorde det</b> .....	<b>14</b>
<b>Avhandlingens oppbygging</b> .....	<b>15</b>
<b>2. TEORETISK FORSTÅELSE</b> .....	<b>17</b>
<b>Innledning</b> .....	<b>17</b>
<b>Annen forskning</b> .....	<b>17</b>
<i>Utviklingspsykologisk forskning</i> .....	<i>17</i>
<i>En deltakende måte å forske i barns praksiser på</i> .....	<i>20</i>
<b>Kognitiv utviklingspsykologi</b> .....	<b>23</b>
<b>Meningsdannelse som livsform</b> .....	<b>28</b>
<i>Språk og praksis</i> .....	<i>28</i>
<i>Det representerende språket</i> .....	<i>29</i>
<i>Språk som praksis</i> .....	<i>30</i>
<i>Pragmatiske trekk ved språket som analytiske grep i empirisk forskning</i> .....	<i>32</i>
<i>Fra pragmatikk til pragmatisme</i> .....	<i>33</i>
<i>Faneroskopi – erkjennelsens fenomenologi</i> .....	<i>34</i>
<i>Åndens maskineri – erkjennelsens omformingsprosess</i> .....	<i>36</i>
<i>Bort med cartesiansk metafysikk</i> .....	<i>37</i>
<i>Økologisk persepsjonpsykologi</i> .....	<i>38</i>
<b>Hvordan studere meningsdannelse som livsform</b> .....	<b>42</b>
<i>Rammer</i> .....	<i>42</i>
<i>Konversasjonsanalyse</i> .....	<i>43</i>
<i>Kulturelle rutiner</i> .....	<i>45</i>
<b>Konkretisering av min posisjon</b> .....	<b>46</b>

<i>Rutinebegrepet</i> .....	47
<i>Rutinen som språkspill</i> .....	48
<i>Indeksikalitet og ytring</i> .....	51
<b>3. METODE</b> .....	<b>55</b>
<b>Forskningsdesign</b> .....	<b>55</b>
<i>Hva -lego</i> .....	55
<i>Hvor -SFO</i> .....	57
<i>Hvem -1.klassinger</i> .....	58
<i>Feltarbeid</i> .....	59
<i>Ukentlige videooptak</i> .....	59
<i>Tilgang til feltet</i> .....	60
<i>Små kull</i> .....	61
<i>Egen lego</i> .....	62
<i>Omgivelsene og min rolle</i> .....	63
<i>Beskrivelse av situasjonen</i> .....	64
<i>Filmingen</i> .....	66
<i>Hvor mye film</i> .....	67
<i>Hvordan det gikk</i> .....	68
<b>Analysen</b> .....	<b>69</b>
<i>Mikrogenetisk design</i> .....	69
<i>Hvordan analyseres meningsinnholdet frem?</i> .....	70
<i>Forskeren – tilskuer og deltaker</i> .....	71
<i>Forskeren som tilskuer</i> .....	72
<i>Forskeren som deltaker</i> .....	72
<i>Korte beskrivelser</i> .....	73
<i>Transkripsjoner</i> .....	73
<i>Posisjoneringsanalyse</i> .....	75
<i>Posisjoneringsanalyse – et første forsøk</i> .....	76
<i>Situert snakking</i> .....	77
<i>Fantasilekens snakking</i> .....	78
<i>Kartlegging av indeksikaler</i> .....	79
<i>Dobbelstrukturen vokser frem</i> .....	81

<i>Kulturell tematikk</i> .....	83
<i>Fremstillingsformen</i> .....	84

#### **4. LEGORUTINEN SOM DOBBELSTRUKTUR ..... 87**

<b>Etablering av dobbelstrukturen</b> .....	<b>87</b>
<b>Barn som kommer og går (1)</b> .....	<b>96</b>
<b>Deltakerhorisonten blir tydeligere</b> .....	<b>100</b>
<b>Legovirkeligheten blir tydeligere</b> .....	<b>102</b>
<b>”Det der hadd dokker, men det her dele vi på”</b> .....	<b>105</b>
<b>Status quo i legovirkeligheten</b> .....	<b>107</b>
<b>Relasjonene i deltakerhorisonten</b> .....	<b>108</b>
<b>Ape på ville veier</b> .....	<b>113</b>
<b>Legovirkeligheten tar grep</b> .....	<b>116</b>
<b>Ulike varianter av temaet fare-redning</b> .....	<b>120</b>
<b>Barn som kommer og går (2)</b> .....	<b>124</b>
<b>Oppsummering</b> .....	<b>131</b>

#### **5. SOLIDARISK POSISJONERING ..... 134**

<b>”Vi kommer for seint ...”</b> .....	<b>134</b>
<b>Gutter og jenter som aspekt ved deltakerhorisonten</b> .....	<b>136</b>
<b>Kjønnsdiskursen blir del av legorutinens meningspotensiale</b> .....	<b>140</b>
<b>Også jenter kan bli deltakere</b> .....	<b>144</b>
<b>Nye spenninger?</b> .....	<b>153</b>
<b>”Det e du som lyg”</b> .....	<b>155</b>
<b>Vennskapshorisonten konsolideres</b> .....	<b>160</b>
<b>Vennskap og kompetanse</b> .....	<b>162</b>
<b>Oppsummering</b> .....	<b>169</b>

#### **6. ROMSKIPANGREP PÅ LEGORUTINEN ..... 171**

<b>Brann i rosenes leir.....</b>	<b>171</b>
<b>Romskipet fanger.....</b>	<b>178</b>
<b>Det rettferdige blir urettferdig i romskipstrukturen .....</b>	<b>181</b>
<b>Gamle vennskap er vonde å vende.....</b>	<b>184</b>
<b>Makt, vennskap og moral .....</b>	<b>188</b>
<b>Fienden er en engelsk kokk .....</b>	<b>191</b>
<b>Vennskap tar over som organiserende prinsipp .....</b>	<b>195</b>
<b>Oppsummering .....</b>	<b>198</b>
<b>7. DET VIKTIGSTE ER Å VÆRE PÅ LAG.....</b>	<b>200</b>
<b>”æ leike ikke med’en .. æ e ikke kompis med’en”.....</b>	<b>200</b>
<b>Dragenes historie .....</b>	<b>208</b>
<b>Aktiv posisjonering i deltakerhorisonten.....</b>	<b>212</b>
<b>Spenningen blant deltakerne nedfeller seg i legoens virkelighet .....</b>	<b>215</b>
<b>Det viktigste er å være på lag .....</b>	<b>219</b>
<b>Hvordan det gikk videre .....</b>	<b>223</b>
<b>Oppsummering .....</b>	<b>226</b>
<b>8. AVSLUTNING .....</b>	<b>228</b>
<b>Oppsummering av de empiriske kapitlene .....</b>	<b>228</b>
<b>Legorutinens meningsproduserende maskineri .....</b>	<b>230</b>
<i>Kulturell praksis som er mål i seg selv.....</i>	<i>230</i>
<i>Dobbel horisont .....</i>	<i>231</i>
<i>Fantasilekens livsform.....</i>	<i>232</i>
<i>Fantasi som livsform, dobbelstrukturen som erkjennelse .....</i>	<i>233</i>
<i>Fantasi og legovirkelighet som ikke-overlappende dimensjoner .....</i>	<i>235</i>
<i>Fantasi og virkelighet som to aspekter ved verden .....</i>	<i>236</i>
<i>Det mulige og det virkelige realiseres som verden ved et tredje.....</i>	<i>237</i>
<i>Legorutinen produserer kulturell mening.....</i>	<i>240</i>
<i>Legorutinen produserer deltakerne som deltakere i kulturen .....</i>	<i>241</i>

<i>Piaget i nytt lys</i> .....	242
<i>Barns fantasi i nytt lys</i> .....	243
<i>Barns kollektive fantasiproduksjon som improvisasjon</i> .....	244
<b>Tolkende reproduksjon</b> .....	<b>248</b>
<i>Lokale og overgripende rettigheter</i> .....	248
<i>Solidarisk posisjonering</i> .....	249
<i>Rettigheter utenfra legorutinen</i> .....	251
<i>Gutter og jenter og rettigheter</i> .....	253
<i>Lokale og overgripende rettigheter blir uforenlige</i> .....	254
<b>Oppsummering og videre forskning</b> .....	<b>258</b>
<b>REFERANSER</b> .....	<b>263</b>



# 1. INTRODUKSJON

I denne avhandlingen utforsker jeg hvordan mening utvikles. Jeg utforsker det fra det jeg vil kalle et *livsverdenperspektiv*, og med fenomenet *å holde på med lego* som perspektivåpner. Livsverdenperspektivet innebærer en tilnærming til meningsdannelsen som er *empirisk* og *refleksiv*, og som åpner for å forstå *psykologisk utvikling som meningsdannelse*.

*Å holde på med noe* er stikkordet for livsverdenperspektivet. Med *å holde på med noe* mener jeg ikke hvilke som helst likegyldige bevegelser vi foretar oss. Jeg mener noe vi er engasjerte i, noe vi lar oss gripe av og rive med av, og som vi holder på med for det vi holder på med sin egen skyld. Aristoteles har kalt slike gjøremål der vi glemmer oss selv, gjøremål der vi blir ett med verden og der aktiviteten er mål i seg selv, *praxis*. Aristoteles hevdet at slik *praxis* er forbundet med lykke og diskuterer forholdet mellom lykke, dygd og organismers vekst (Aristoteles 1999). For Martin Heidegger er den praktiske og engasjerte måten å stå i forhold til tingene rundt oss på uttrykk for vår grunnleggende måte å være-i-verden på. Det er uttrykk for *Da-sein* (Heidegger 1972 § 4).

Selv liker jeg *å holde på* i hagen. Jeg går bøyd omkring og tar opp løvetann fra plenen til ryggen verker og det eneste jeg har bevissthet om er den neste gule blomsten som må bøte med livet. Det vil si hvis jeg da ikke kaster et blick til siden og får øye på bedet langs husveggen der det må spaes om, lukes og gjødsles, eller - oi da, legger spaden til side et øyeblikk for å rydde litt blant astersen. Det er først når kroppen skriker etter mat eller telefonen ringer at en pause kommer på dagsorden.

I Wittgensteins terminologi kan vi kalle ulike gjøremål som vi holder på med, *språkspill* (Wittgenstein 1997). Wittgenstein har argumentert overbevisende for at språkspill nødvendigvis er noe som deles av flere, selv om vi rent faktisk holder på alene. At det skulle finnes språklige univers som er helt private, er nemlig logisk umulig. Det *å holde på* i hagen

ville ikke gi mening uten en hagekultur; uten at det fantes hager av ulike slag, at det fantes entusiastiske amatører og eksperter, gartnerier, gressklippere, foredlede busker og blomster av ulike slag. Alle som holder på i hagen bidrar på ulike vis til hagingens språkspill, de bidrar til at det fins ulike typer hager, de bidrar til utbredelsen av ulike arter av vekster, til anvendelsen av ulike grønnsaker, de bidrar til estetikken i det området der de bor, de bidrar kanskje til at det fins hagelag og til at ikke alle gartnerier går konkurs. De bidrar kort sagt til hagingens meningsproduksjon.

Den praksisen som skal åpne livsverdenperspektivet og gjøre meningsdannelsen gripbar i denne avhandlingen er det å *holde på med lego*. I motsetning til haging, som i stor grad fenger voksne, er lego stort sett noe barn holder på med (bortsett fra kanskje på julaften?). I vår del av verden er det en aktivitet med lange tradisjoner. De fleste som er oppvokst i Norge etter 1950 har antakelig på en eller annen måte hatt befatning med den. Samtidig er det temmelig stor forskjell på den legoen *jeg* i sin tid bygde hus og biler med, og det utvalget som *i dag* finnes i butikkhyllene. Det er fordi legoens utforming står i et nært forhold til barns kultur for øvrig, og fordi den kulturen endrer seg over tid. Dagens legofigurer forholder seg til myter og sagn så vel som til karakterer fra bøker og film som Harry Potter og Star Wars. Legoens utforming forholder seg også til populære dataspill og andre aktiviteter barn interesserer seg for. At legoen endrer seg er ikke bare et kommersielt fenomen, alle barn som holder på med lego bidrar også til at praksisen endrer seg og utvikler seg og får sin egen kulturhistorie.

I tillegg til å reflektere barnekulturen, gjenspeiler også legoen som er å få kjøpt forventninger om sosial struktur, for eksempel en forventning om ulike preferanser fra gutter og jenter. Det fins nemlig pakninger med prinsesser, katter og rosa hester som i hvert fall blant barn går under betegnelsen jentelego. Blant romskip og kranbiler og andre spennende

saker i butikkhyllene er det på den annen side langt flere mannlig utseende legofigurer enn kvinnelige.

Når barn i sine lokale kulturelle kontekster holder på med sitt lokale utvalg av lego reproducerer de kanskje historier fra film, ulike verdener i dataspill eller rollefordelingen i det hverdagslivet de er en del av. Fra livsverdenperspektivet er det som da skjer både en *produksjon av mening* og en *refleksjon av mening*. Å studere denne produksjonen og refleksjonen av mening er å studere grunnleggende prosesser som både kan lære oss noe om praksisen til disse barna og denne legoen, og gi en mer allmenn kunnskap om utvikling av mening i livsverdener.

## **Interessefokus**

Begrepet *livsverden* gir assosiasjoner til de lokale sammenhenger der vi lever våre liv; til vår omverden som står i forhold til våre lokale praksiser og vår levemåte. Slik vil livsverdenen for mange se ut til å stå i motsetning til den verden naturvitenskapene interesserer seg for og der det fins universelle lover og statistisk signifikante regelmessigheter på tvers av ulike måter å oppleve verden på. Slik blir livsverdener gjerne oppfattet som uttrykk for kulturelle samværsformer der meningen er sosialt konstruert. Utenfor dette sosialt konstruerte, og som en forutsetning for det, ligger naturvitenskapenes virkelighet av fysiske, kjemiske og biologiske fenomener (Searle 1995). Forstått slik er det et skille mellom livsverdeners fenomenologi og den *virkelige* virkeligheten.

Som haging og det å holde på med lego, har imidlertid også naturvitenskapene sin historie der bestemte måter å oppleve verden på er en del av praksisen. Meningsdannelsen der skillet mellom fenomenologi og naturvitenskapelig kunnskap er oppstått, kan spores i hvertfall tilbake til det mekanistiske verdensbildet som vokste frem ved slutten av

middelalderen, det kan spores til måten Descartes funderte metoden for vitenskapelige undersøkelser av den mekaniske verden på i en radikal skeptisisme (Descartes 1992, Hellesnes 1999 a), og det kan spores til den påfølgende vitenskapelige revolusjon (Shapin 1999). Innenfor samfunnsvitenskapene er skillet mellom fenomenologi og naturvitenskap opphav til et mylder av problemer, både vitenskapsteoretiske, metodiske og i forhold til det fenomen man studerer. Problemer som kan synes uløselige.

Et alternativ til å forsøke å finne løsninger på disse uløselige problemene som de dualistiske premissene har skapt, er rett og slett å hugge over den gordiske knuten de danner. Når Wittgenstein (1997) sier at *språket er verdens grense* kan han oppfattes som å ha foretatt et slikt hugg. Hvis vi forstår språk på en vid måte ser vi at han har inntatt den posisjon at verden er en livsverden grunnleggende sett og at *meningsdannelse* er livsverdenens *livsform*. Meningsdannelsen omfatter i så fall både natur og kultur i naturen og kulturens mangfoldige former.

Wittgenstein er naturligvis ikke den eneste som har pekt på muligheten for en fenomenologisk, refleksiv virkelighetsforståelse. Husserl pekte på naturvitenskapens grunnlag i vår naturlige livsverden (Husserl 1970). Man kan også peke på Aristoteles som var opptatt av livsformers bevegelser for å forstå deres innerste vesen (Aristoteles 1999). Vår tids radikale persepsjonspsykolog, James Gibson, er opptatt av forholdet mellom bevegelse og persepsjon, og av *fenomenologien* i den verden som omslutter oss (Gibson 1986). Heidegger sier at hvis vi ønsker å forstå oss selv som mennesker, må vi ikke skille mellom oss selv og de tingene som inngår i den praksisen vi er del av, men fange opp oss selv som handlende i hverdagens situasjoner, forut for delingen i kropp og sjel, bevissthet og ting. Det er slik vi kan få et glimt av *Da-sein* (Nilsen 1999). Han peker mot å studere oss selv mens vi *holder på med noe*. Den amerikanske filosofen James Sanders Peirce har på sin side utviklet en klassifisering av erkjennelsens fenomenologi. Dermed bidrar han til at det faktisk er mulig å studere

meningsdannelse fra et livsverdenperspektiv, uten å forusette individuell intensjonalitet eller kausale forklaringsmodeller. Peirce kaller den meningsdannende livsformen *åndens maskineri* (Peirce, 1972 a).

I denne studien av barn som holder på med lego prøver jeg ut livsverdenperspektivet empirisk.

## **Studien plassert i forhold til relevant forskning**

Barns praksiser av den type som de holder på med av egen interesse og for praksisens egen skyld, kaller vi ofte lek. Lek som går ut på å produsere fantasier, slik det å holde på med lego gjerne gjør, kaller vi fantasilek. *Studier* av lek fokuserer imidlertid sjelden på leken for lekens egen skyld for å gi innblikk i lekens livsverden eller for å gi grep om lekens indre logikk. De mest vanlige studier av lek er utviklingspsykologiske og dreier seg om lekens betydning for barnets kognitive, emosjonelle og sosiale utvikling eller lekens betydning for læring av ferdigheter. Det kan også for eksempel dreie seg om hvilke føringer sosiale roller legger på barns lek, og på betydningen av disse føringene på barnets mulige selvforståelse og opplevelse av andre. Denne forskningen gjenspeiler en oppfatning av barns utvikling som noe vi får kunnskap om ved å studere barn og ved å kartlegge deres egenskaper og væremåter på en generalisert måte.

Fra et noe annet perspektiv kartlegger folkloristisk forskning tradisjonelle leker. Da er det mindre fokus på betydningen av leken for barnets utvikling og mer på lekens karakteristika (Sutton-Smith, Mechling, Johnson, McMahon 1995). Denne forskningen er imidlertid mest opptatt av regelbunden lek og mindre av fantasilek (Evaldsson & Corsaro 1998). Den er heller ikke spesielt rettet mot hvordan leken realiseres som levende og situert praksis.

En måte å studere barns aktivitet på nettopp som situert praksis, er å nærme seg den etnografisk ved å ta del i barnas dagligliv. Forskning fra et slikt perspektiv vil være interessert i leken på lekens premisser og fra perspektiv av barns livsverden. Slik forskning finner vi i den såkalte nye barndomsforskningen. Dette er en flerfaglig tilnærming til barns praksiser med fokus på barndom som sosialt konstruert fenomen og sosial posisjon (Lidén 2000). Denne forskningen fremhever ofte barn som aktører som skal taes på alvor og ikke oppfattes som voksne under sosialisering (Nilsen 2000). Den utfordrer tradisjonelle vitenskapelige oppfatninger av barns utvikling, men kan ha problemer med å gi en alternativ forståelse av utvikling, og med å skille mellom utvikling og andre former for forandring (Haavind 1989, 2005).

En representant for barndomsforskningen er sosiologen William Corsaro. Corsaro har studert barns lek med det for øyet å forstå leken og lekens betydning i barnas egen kultur. Han tar til orde for at barns individuelle utvikling ikke kan forstås uten som en del av kollektive prosesser (Corsaro 2003 b). Corsaro har utviklet begrepet *tolkende reproduksjon* for å uttrykke måten barn som utøver sin jevnaldrendekultur tilpasser trekk ved voksenkulturen til sine praksiser på, og derigjennom forholder seg til voksenkulturen. Begrepet tolkende reproduksjon griper slik logikken i meningsdannelsen på et mikrososiologisk nivå der ulike kulturelle praksiser snakker med hverandre og står i utveksling. I og med at Corsaro tar utgangspunkt i det kollektive nivået i sine analyser, behøver han ikke forutsette individuelle barns intensjoner eller på annen måte forklare det som skjer på basis av individene som deltar. Snakkingen som foregår blant barna som holder på sammen analyseres sosiolingvistisk med utgangspunkt i praksisen der snakkingen foregår og den tolkes med referanse til den sosiale situasjonen som den selv skaper (Cook-Gumperz, Corsaro & Streeck 1986). Corsaros analyser tilbyr et analytisk grep der språklige regelmessigheter er innfallsvinkel til meningsdannelsen innad i kollektive rutiner. I dette grepet ser jeg muligheten til å utforske også hvordan vi skal

forstå individuelle handlinger som *del* av den meningen som produseres heller enn som opphav til den, og til hvordan vi skal forstå forholdet mellom handlinger og det enkelte barnet som deltar i praksisen. Dermed har analysene potensial til å bidra i en livsverdentilnærming til meningsdannelse.

Min tilnærming til det å holde på med lego, innebærer å behandle barneperspektivet som et livsverdenperspektiv. I stedet for å holde fast ved det spesifikt barnrelaterte, slipper jeg taket i at dette er *barns* verden, for i stedet å fokusere på det *allmenne ved meningsdannelseprosessen* og ved måten erkjennelsen omformes på. Som et alternativ til å innta et bestemt perspektiv (som barneperspektivet) retter jeg blikket mot det som er *felles fokus* i livsverdenen. Det vil i dette tilfellet si mot kassen full av lego, mot den grønne dragen, ulveflagget, skattekistene, kokken med pizzaen og alle de andre figurene. Og mot det stedet der vi holder til, gulvet som blir til hav, døra som andre barn av og til kikker inn av. Jeg retter blikket mot alt dette og ser på hvordan det antar mening som del av livsverdenen slik den vokser frem og utvikler seg over tid.

Jeg vender for et øyeblikk tilbake til det å holde på i hagen. Karel Capek har skrevet en liten bok om dette (Capek 2001). Det andre kapitlet i boka har tittelen ”om hvordan hagedyrkeren oppstår”. Hagedyrkeren oppstår verken fra frø, avleggere eller løk, ikke heller fra knoll eller stikling. Derimot blir han/hun til ved erfaring, omgivelser og de naturlige betingelser. Resten av boka er en beskrivelse av hagen som fremstår som mer og mer meningsladet og full av store og små, mer og mindre presserende arbeidsoppgaver. Å si mer om hagedyrkeren var unødvendig. Når vi kjenner hagen vet vi nøyaktig hva hagedyrkerens bevissthet er fylt av.

I legopraksisens livsverden vokser de subjektive posisjonene frem samtidig med livsverdenen slik hagedyrkeren oppstår sammen med at hagen blir full av arbeidsoppgaver. For å kunne reflektere over disse posisjonene må jeg unngå å forutsette at de individuelle

barnekroppene er løker eller frø med anlegg for det å holde på med lego, eller har iboende intensjoner som stammer fra deres personlighet eller utviklingsnivå, slik utviklingspsykologien gjør det. Regelmessigheter i språkets bruk og grammatikk er en innfallsvinkel til analyser av meningsdannelsen som gjør det mulig å unngå ”barneløkene”. Med utgangspunkt i det felles fokus som praksisen er sentrert rundt, åpner språket som livsform for å studere hvordan denne kollektive intensjonaliteten distribueres i objekter og subjektposisjoner innad i livsverdenen. Slik kan meningsdannelsen analyseres med referanse til den felles virkeligheten som den selv skaper.

## **Hvordan jeg gjorde det**

For å studere meningsdannelse fra et fenomenologisk livsverdenperspektiv valgte jeg altså en praksis som er mål i seg selv: Det å holde på med lego. Dette er en praksis som er kulturelt etablert og som i utgangspunktet har en nokså forutsigbar avgrensing både når det gjelder rekvisitter og aksjonsradius. Denne forutsigbarheten gjorde det praktisk mulig å legge til rette forholdene slik jeg ønsket, men allikevel beholde den åpenheten som var nødvendig for at barna kunne definere sin egen praksis. Jeg har fulgt noen barn som har holdt på med lego sammen ukentlig. Jeg har fulgt dem og vært sammen med dem over flere måneder, og har filmet det de holdt på med for å kunne studere på mikrogenetisk nivå meningen som produseres.

Jeg la situasjonen til rette slik at jeg alltid var til stede når barna kunne velge å holde på med legoen. Nærmere bestemt var dette en fast dag hver uke. Dermed kunne jeg følge praksisens historie på en systematisk måte gjennom den høsten barna begynte på skolen og den påfølgende våren. Jeg brukte video og filmet barna mens de holdt på med legoen, og tok i tillegg feltnotater. Dette materialet skiller seg fra andre videodokumenterte feltarbeider ved at

det følger rekvisittene som inngår i praksisen og som er med på å definere praksisen. Det følger rekvisittene longitudinelt og på en måte som gir oversikt over det meste av det legoen har foretatt seg. I et slikt fokusert materiale er det mulig å se helt spesifikt på hvordan rekvisittene inngår som en del av praksisen og hvordan de antar mening som del av den.

Jeg transkriberte snakkingen blant barna som holdet på med lego og utviklet analyser som kunne gripe de produktive nivåene i materialet som jeg var ute etter. Dette gjorde jeg med utgangspunkt i samhandlingsanalyse (Andenæs 1998). For å få grep om meningen som ble produsert gjorde jeg meg nytte av Peirce' faneroskopi (Dinesen & Stjernfelt 1994) og Bakhtins begrep om dialogiske ytringer (Bakhtin 1998). Grammatisk regularitet, stemning manifestert i stemmebruk, og tematisk innhold, viste seg å bli sentrale dimensjoner i analysen.

Fremstillingen av det empiriske materialet er livsnær siden jeg ønsker at også leseren skal la seg gripe av det å holde på med lego. Jeg fremstiller dialogen kronologisk sammen med beskrivelser av hendelsene som finner sted og av tolkninger av hvem som sier hva til hvem. Logikken i hendelsene er utkrystallisert ved stadige frem-og-tilbake bevegelser i helheten av materialet ved hjelp av de nevnte analysene slik at de fremstår med referanse til legopraksisens livsverden.

## **Avhandlingens oppbygging**

Måten jeg har arbeidet med denne studien på har likheter med det å holde på i hagen. I tillegg til å tilbringe tid med barna som holdt på med lego og med å studere videoene, har jeg beveget meg omkring i et landskap av lek, barneperspektiver og ulike filosofiske og teoretiske vekster. Jeg har latt meg gripe av ulike ideer og har plassert vekstene ut i min prosjekt-hage, byttet dem omkring, beholdt noen og skiftet ut andre. Dette har jeg gjort til landskapet fremstod på en konsistent måte, en måte som dermed bærer i seg de estetiske kvalitetene jeg søkte etter.

Denne prosessen har altså slett ikke vært lineær, men tvert i mot full av bevegelser frem og tilbake og på kryss og tvers.

Fremstillingsformen er imidlertid av den mer lineære sorten. Jeg starter dermed med et *teoretisk kapittel*. I dette kapitlet gir jeg en kort redegjørelse for annen forskning i barns fantasilek, før jeg bygger opp det livsverdenperspektivet som er mitt alternativ. Både filosofiske argumenter og metodiske muligheter inngår som del av dette perspektivet.

Metoden konkretiseres deretter i det påfølgende *metodekapitlet*. Her beskriver jeg fremgangsmåten under feltarbeidet, måten jeg arbeidet med det empiriske materialet på, og de analysene jeg utviklet for å gripe meningsdannelsen.

Etter dette følger *fire empiriske kapitler*. Det *første* introduserer den grunnleggende strukturen i den praksisen det å holde på med lego danner. Det *andre* plasserer praksisen i et større kulturelt spenningsfelt. Det *tredje* kapitlet tar opp hva som skjer når det som er felles fokus i praksisen, legovirkeligheten, trues ved at deltakerne begynner å posisjonere seg strategisk. I det fjerde og siste kan vi følge deltakernes praktiske refleksjoner over sin egen praksis i kjølvannet av den trusselen mot praksisens meningsfylde som de opplevde. Gjennom alle kapitlene er det en hovedsak å vise hvordan mening genereres fortløpende som en del av aktiviteten som foregår.

Til slutt presenterer jeg en *diskusjon* av det å holde på med lego forstått som livsform, og av meningen som er generert.

## 2. TEORETISK FORSTÅELSE

### Innledning

Etter en kort oversikt over annen forskning som motiverer for et nytt teoretisk perspektiv, introduserer jeg først noen aspekter ved arbeidene til Piaget og Vygotsky. Disse to representerer det grunnleggende tenkesettet i vår kultur med hensyn til barns utvikling og lek. Deretter vil jeg presentere en fenomenologisk lesing av Wittenstein og Peirce som åpner for andre perspektiver enn både den tradisjonelle utviklingspsykologien og vanlige varianter av sosialkonstruktivisme. Fra det fenomenologiske livsverdenperspektivet vil jeg bygge opp en posisjon som skal vise hvordan vi kan nærme oss meningsdannelse som livsform gjennom å studere situerte, lokale praksiser, i dette tilfellet det å holde på med lego.

### Annen forskning

#### ***Utviklingspsykologisk forskning***

I nordiske pedagogers kropper sitter psykologiske forklaringer av lek fast som en allmenn holdning, i følge Kjetil Steinsholt (Steinsholt 1995). Det gjelder nok ikke bare for pedagoger, og heller ikke bare i Norden. Empirisk forskning på fantasilek har i overveiende grad vært foretatt fra et psykologisk perspektiv, nærmere bestemt fra et utviklingspsykologisk perspektiv. Leken har vært sett på som en kontekst for å *praktisere* ulike egenskaper, eller for å være *kausalt forbundet* med, *forløper for* eller *tegn på* ulike egenskaper som barnet utvikler. Egenskapene det er snakk om, kan for eksempel være barnets evne til perspektivtaking. Det kan være barnets evne til hypotetisk og kausal tenkning. Det kan være evnen til å skille fantasi

og virkelighet, eller det kan være ulike sosio-affektive ferdigheter. Hva barna faktisk *gjør* når de leker, og hva de skaper, ser ut til å være det det dreier seg minst om. Slik er denne forskningen med på den kulturelle konstruksjonen av barnet som generalisert individ og sete for naturlig utvikling. En forståelse av barnet som Valerie Walkerdine avdekker og kritiserer i sin dekonstruksjon av hvordan utviklingspsykologien har stått for redskapene som den pedagogiske praksis benytter. Hun slår fast at “... *pedagogic practices then are totally saturated with the notion of a normalized sequence of child development, so that those practices help produce children as the objects of their gaze.*” (Walkerdine 1984 s. 155).

La meg ta et sammendrag av L. R. Goldmans grundige gjennomgang av litteraturen på det feltet som gjelder barns interaksjon i fantasilek for å illustrere slik forskning (Goldman 1998). Goldman fant at det har vært en eksplosiv interesse for å studere fantasilek siden midten av 1980- tallet. Forskningen har typisk vært rettet mot å kartlegge barns kognitive, affektive og symbolske kompetanse. Den har vært rettet mot å finne variasjoner i barns personlighet med hensyn til fantasi, kreativitet eller hang til visse typer fantasier, mot å finne ulikheter i barns lekestil med hensyn til å være ting-fokusert eller menneske-fokusert, mot å se hvordan utviklingen og tilegnelsen av narrative og språklige ferdigheter foregår, mot å finne psykoterapeutiske og utdanningsmessige parametere i fantasileken, og mot å finne ulike stadier i den form leken antar. Studier som setter fantasileken i fokus forsøker gjerne å avklare spørsmål som: Hva er de affektive kjennetegnene ved fantasilek? Hva er de språklige kjennetegnene og de symbolske kjennetegnene? Hvilke faktorer former forekomsten av fantasilek? Hvilke faktorer former fantasilekens art? Hvilke faktorer former rollen fantasileken spiller i barnets utvikling? Hvilken modell av bevisstheten/sinnet gjør best rede for evnen til fantasilek og fantasilekens utvikling?

Det som etterstrebes, er altså generalisert kunnskap om barns kompetanse, egenskaper og utvikling i sammenheng med lek. I jakten på denne type kunnskap ligger det forventninger

om at barnets egenskaper, personlighetstrekk, disposisjoner og ferdigheter, kan bidra til å forklare barnets evne til å leke og at de samme egenskaper, personlighetstrekk, disposisjoner og ferdigheter *utvikles ved* at barnet leker. For igjen å minne om Capeks hagedyrker som ble til ved erfaringen av å holde på i hagen, så fremstår barnet her nettopp som en løk som vokser og utvikler visse egenskaper under visse betingelser som leken utgjør. Betingelsene kan påvirke egenskapene, og når egenskapene er utviklet kan de forklare måten barnet ter seg på.

Goldman gir også en fyldig redegjørelse for kunnskap om barns fantasilek som utviklingspsykologiens studier har brakt til veie. Jeg gir en kort oppsummering: 1. Fantasilek synes å tilpasse seg en omvendt u-formet kurve. Den viser seg først rundt 12-14 mnd, er på høyden rundt 4-5 år, før den så avtar. 2. Introduksjonen av rekvisitter i leken oppstår på en ordnet måte. Det gjelder også hvilke typer av rekvisitter som foretrekkes og måten de brukes på i leken. 3. En rekke distinksjoner er gjort som skiller ulike typer lek fra hverandre. Distinksjonene gjelder både innholdet i leken, måten barnet samhandler eller ikke samhandler med andre på, og vekslingen mellom fantasilek og andre former for lek (for eksempel regel-lek). 4. Den første rolletakingen i lek synes å være imiterende og relasjonell med en gradvis overgang til tematiske fantasifigurer. Eldre barn synes å være mer i stand til å opprettholde narrative tråder på tvers av ulike lek-episoder enn yngre. De evner også å leve ut komplekse roller og for eksempel veksle mellom å være mor, pasient og doktor i en leksekvens. 5. Det har vært mye diskutert om evnen til ”å late som” utvikler seg uansett sosiokulturell kontekst. Man mener nå at både omsorgspersoner og venner er viktige bidragsytere i forhold til barns fantasilek. 6. Mye av den intersubjektivt delte kunnskapen som barn bringer med seg til fantasileken er innbakt i det som gjerne kalles internaliserte ”skript”. Skript er rammeverk av konvensjonelle roller, talemåter, objekter og kausale mønstre fra dagliglivets erfaringer. Under fantasileken blir slike skript operasjonaliserte slik at historiene som utfolder seg blir delvis forankret i delt kunnskap.

### ***En deltakende måte å forske i barns praksiser på***

Den nevnte type forskning er fokusert på barn og barns egenskaper og ferdigheter slik vi voksne oppfatter dem, gjerne i forhold til en utviklingsmessig målestokk. Selv om fantasilek er tema i forskningen, er interessen for eksempel ikke i særlig grad rettet mot forholdet mellom fantasiene som produseres og den virkeligheten barnet er del av (Strandell 1997). I praksis får leken ofte utfolde seg avsondret fra den sosiale virkeligheten den er del av. Vi psykologiserer gjerne over leken, slik Steinsholt peker på, og vi ser gjerne på fantasiene som en slags forberedelse til en fremtidig virkelighet. Barns fantasivirkelighet settes opp mot den virkelige verden som avsondret eller misplassert, og det å leke blir gjerne betraktet som en form for virkelighetsflukt og som å ikke forholde seg til virkeligheten (Goldman 1998).

Denne måten å avsondre leken på har også preget mye av måten den nevnte forskningen har vært utført på. Barn har ofte vært plassert i egnede rom i arrangerte situasjoner løsrevet fra enhver naturlig sammenheng og observert i lek alene eller sammen med et par andre barn.

De utviklingspsykologiske studiene fokuserer heller ikke på hvordan det å gjøre ting på-lik som arter seg for dem som gjør det. Dette kunne vært en måte å utforske nettopp forholdet mellom fantasi og virkelighet på, et forhold som ikke på noen måte er avklart (Strandell 1997). Det ville dessuten gi innblikk i barns livsverden og meningsunivers.

Det fins imidlertid et alternativ til den tradisjonelle utviklingspsykologiske forskningen. Det er en flerfaglig barneforskning som er interessert i barnets eget perspektiv. Innen denne tradisjonen blir barndom sett på som en sosial kategori, nærmest som kjønn blir det. Det å være barn er å betrakte som en posisjon i samfunnsstrukturen heller enn som et naturlig stadium i det individuelle menneskets utvikling (Qvortrup 1991). Som en slik sosial kategori er barndom en fortolkende ramme for en periode i livsløpet (Lidén 2000). Ja, det å være barn er nærmest å ligne med det å *holde på med noe*.

Denne forskningen foretar altså et skifte i perspektiv fra hvordan barn *er*, til hvordan det *er* å være barn; til hvordan det *er* å være på vei fra hjemmet til barnehagen (Andenæs, A., 1995), hvordan det *er* å være gutter og jenter (Berentzen 1990, Gulbrandsen 1998), hvordan det *er* å være liten og så bli større (Haavind 1987, Andenæs 1994 ). Når vi forsker for å *forstå* hva det er å være barn, må vi *forstå* hvordan verden ser ut fra *barneperspektivet* (Åm 1989, James, Jenks & Prout 1998). For å forstå det må barndommens meningsunivers tre frem for oss. Barneperspektivet fører altså med seg at det blir interessant å studere barns praksiser i seg selv (Corsaro 2005), og ikke bare som en innfallsvinkel til å kartlegge barnets kompetanse eller tilpasning til det voksne samfunnet. De metodene som brukes for å oppnå dette er gjerne etnografiske metoder og intervjuer.

I følge Artin Göncü (Göncü & Jain 2000) fins det nå tre forskningstradisjoner som studerer barns fantasier *fra barns perspektiv* i tråd med barndomsstudiene, og som altså skiller seg fra den tradisjonelle utviklingspsykologiske forskningen som er gjengitt i forrige avsnitt. Tradisjonen fra sosiologen William Corsaro er den ene. Corsaros arbeid har utgangspunkt i barnehagebarns jevnaldrendekulturer. I sine deltakende feltarbeider observerte han at barna skapte fantastiske på-likesom-hendelser ved å manipulere små plastdyr, biler og andre ting, ofte mens de satt i sandkassen. De snakket på spesielle måter, endret stemmene sine, manipulerte figurene og vekslet mellom å snakke og å sitte fordypet i tanker, alt på måter som var vanskelig for ham å følge med på til å begynne med. Etter hvert fant han en viss orden i det som foregikk. Han så at det var visse temaer som gikk igjen, og at snakkingen foregikk på bestemte måter (Corsaro 1985, 2003 a). I denne tradisjonen vil jeg også nevne Marjorie H. Goodwin. Hun benytter konversasjonsanalyse for å studere lekens organisering og har blant annet skrevet om hvordan barn bruker historier som en del av leken de er engasjerte i, og hvordan historiene snakkes frem på ulike vis mellom gutter og jenter (Goodwin 1993). En annen tradisjon er antropologisk og ser på relasjonen mellom kulturelle myter og barns

aktivitet. Denne tradisjonen er representert ved Goldman (1998). Goldman gir et kryss-kulturelt perspektiv på fantasilek ved sine tykke beskrivelser av måten Huli-barn på Ny Guinea produserer fantasier på. Han analyserer også hvordan språket inngår i fantasiproduksjonen, og dessuten hvordan barnas på-likesom står i forhold til myter i Huli-kulturen. En tredje form for studie er det Göncü selv som står for i den sosiokulturelle tradisjonen med vekt på kommunikasjon og relasjoner. Göncü har studert barns fantasilek i relasjon til andre typer kulturelle aktiviteter og i forhold til rådende normer og verdier. Innen denne tradisjonen legges det mer vekt på relasjonen mellom deltakerne i leken enn på måten språket er produktivt på i meningsdannelsen. Sammen med Barbara Rogoff har Göncü argumentert for å flytte fokus fra barnet til relasjonen mellom barnet og barnets kommunikasjonspartner(e) (Rogoff, Mistry, Göncü, Mosier 1993). Rogoff benytter begrepet *participatory appropriation* for å uttrykke at barnet og barnets omgivelser er uatskillelige og gjensidig konstituerende. Barnet bidrar til den konteksten det selv inngår i, og dermed også til sin egen utvikling (Rogoff 1995). Alan Fogel studerer mor-barn relasjoner mikrogenetisk i dette perspektivet (Fogel 1993)<sup>1</sup>. Rogoff og Fogel studerer imidlertid ikke fantasilek. Det gjør derimot R. Keith Sawyer. Nærmere bestemt studerer han barns fantasilek som improvisasjon (Sawyer 1997, 2002). Han henter inspirasjon fra både denne sosiokulturelle tradisjonen og fra Corsaros studier av jevnaldrendekultur med vekt på sosiolingvistiske analyser. Sawyers arbeid har mange likheter med mitt, men ligger samtidig nært opptil tradisjonell utviklingspsykologi. I siste kapittel vil jeg derfor diskutere min tilnærming i forhold til Sawyers.

I denne studien av det å holde på med lego, tar jeg, i likhet med Corsaro, utgangspunkt i barns jevnaldrendekultur. Selv om jeg tar utgangspunkt i *barns* kultur, er ikke mitt fokus først og fremst rettet mot hvordan det *er* å være barn. På den måten skiller perspektivet seg fra barndomsforskningen. Fokus er ikke rettet mot det å være barn, og heller ikke mot barns utvikling. Derimot er det rettet mot *utviklingen av mening*. Nærmere bestemt utforsker jeg

---

<sup>1</sup> Jeg diskuterer Alan Fogels arbeid nærmere i metodedelen

både den lokalt situerte meningen som genereres når disse bestemte barna holder på med lego, og det allmenne ved meningsdannelseprosessen det skjer ved. Gjennom å fokusere på *tingene og den felles virkelighet* som det å holde på med lego er sentrert rundt, søker jeg å gripe praksisens indre logikk slik den vokser frem og konstituerer de samme tingene og hendelsene de inngår som en del av. Barneperspektivet blir slik en innfallsvinkel til å belyse *utviklingen av mening fra et livsverdenperspektiv*.

## **Kognitiv utviklingspsykologi**

Jean Piaget (1896-1980) og Lev Vygotsky (1896-1934) er de to tenkerne som i størst grad har preget den kognitive utviklingspsykologiske tradisjonen. Begge står for en form for konstruktivisme på den måten at de mener barnet driver sin egen utvikling ved sin egen aktivitet. Piaget var mest opptatt av forholdet mellom barnet og den fysiske virkeligheten og av måten barnets kognisjon av verden endrer seg systematisk på. Vygotsky på sin side var opptatt av kollektive prosesser og kulturelle praksiser som barn tar del i og internaliserer som sin virkelighetsforståelse. De skiller altså lag på flere måter, for eksempel med hensyn til hva de mener om forholdet mellom barns tenkning og snakking, og med hensyn til om lek er først alene og så sosial eller omvendt (Cole & Wertch 2002). Disse forskjellene kommer også til uttrykk i hvordan de ser på fantasier.

*Piagets* studier av barns kognitive utvikling er studier av fremveksten av tanke- og begrepsmønstre. Hans teori går gjerne under betegnelsen generisk strukturalisme. I kjernen av de generiske kognitive strukturene er opplevelsen av tid, rom og kausalitet. At tid, rom og kausalitet er universelle kategorier unntatt den kulturelle variasjonen, er ”alle” enige om. Når Piaget tar utgangspunkt i det enkelte barns kognisjon for å studere fremveksten av disse universelle kategoriene, fremstår kategoriene som mentale representasjoner av en virkelighet

som er gitt forut for kognisjonen. De mentale strukturene endrer seg på en systematisk måte som har preg av stadier, samtidig som det individuelle barnets utvikling skjer mer eller mindre hurtig avhengig av barnets biologiske forutsetninger og kulturelle livsbetingelser. Interessen for det universelle og regelmessige er bakgrunnen for at Piaget tonet ned betydningen av språk og kultur når han fremhevet barnets aktive rolle i konstruksjonen av virkeligheten. Han ønsket å finne det som var tilfelle uansett varierende betingelser.

I sin første bok *The language and thought of the child* (2004, første gang publisert i 1923), tok Piaget for seg utviklingen av språk i form av symbolske ferdigheter hos barn. På basis av observasjoner av barns aktivitet delte han språkbruken deres opp i ytterpunktene *egosentrisk* og *sosial*. Når barnet snakket som et akkompagnement til det det holdt på med, uten å ta tilhørerens posisjon i betraktning, kalte han det egosentrisk tale. Sosial tale derimot var når barnet hadde til hensikt å kommunisere med andre. Han fant at yngre barn snakket mer til seg selv enn det de eldre gjorde, og at det var en bevegelse fra alene-lek mot sosial lek etter som barnet ble eldre.

Måten barna lekte sammen og snakket på var først og fremst interessant for Piaget fordi den informerte ham om måten barn *tenker* på. Fra de empiriske funnene som viste at egosentrisk tale er mye mer utbredt enn kommunikativ tale hos barn, sluttet Piaget at barnets *tenkning* er egosentrisk. Videre sluttet han at det foregår en utvikling i retning fra det egosentriske mot det fornuftige og virkelighetstilpassede i sosialisert tenkning. I sin helt opprinnelige form er tenkningen autistisk, mente Piaget. Det vil si at den er hallusinatorisk, underbevisst, ikke-kommuniserbar og ikke tilpasset virkeligheten. Egosentrisk tenkning, som altså kommer til uttrykk i egosentrisk tale når barn leker, er mellomleddet gjennom hvilket autismen utvikler seg til logisk tenkning. Helt tilpasset realitetene blir tenkningen først under langvarig og vedvarende sosialt press. Det sosiale presset skaper en spenning i barnet mellom akkomodasjon og assimilasjon (Piaget 1962).

Akkomodasjon betyr at barnet modifierer sin atferd og sin tenkning slik at den blir konsistent med persepsjonen av virkeligheten. Den aktiviteten Piaget assosierte med akkomodasjon var imitasjon. Assimilasjon betyr at barnet tilpasser sine persepsjoner av virkeligheten slik at de står i forhold til barnets indre mentale skjema. Den aktiviteten Piaget assosierte med assimilasjon var symbolsk fantasilek. I symbolsk fantasilek har barnet begynt å danne mentale representasjoner, men er fremdeles på et umodent nivå siden virkeligheten blir assimilert til barnets ego. Piaget så på regelstyrte leker som det siste, tredje stadiet i utvikling av symbolbruk. Her er den egosentriske tendensen til å assimilere, balansert mot behovet for å akkomodere til regler som gruppen har dannet (Sawyer 1997).

*Vygotsky* er kritisk til Piagets slutninger fra empiriske observasjoner til teorier om barns tenkning. Han mener teorien ikke følger fra empirien, men tvert i mot reflekterer logikken og for-forståelsen i Piagets egen tenkning (Vygotsky 2001).

Han peker på at det rent teoretisk er problematisk å anse *autistisk tenkning* som utgangspunkt for den senere sosiale tenkning. På den måten forutsettes jo tenkning for å forklare utviklingen av tenkning. Ideen om autistisk tenkning hos Piaget var inspirert av Freuds lystprinsipp. Lystprinsippet er en slags urkraft atskilt fra virkelighetsprinsippet. I henhold til Vygotsky var den store feilen Piaget gjorde å ta opp i sitt arbeid denne ideen om lystprinsippet.

Et annet ankepunkt for Vygotsky er at Piaget mente den autistiske tenkningen var ubevisst. Egosentrisk tenkning i fantasilek så vel som andre fantasier må dermed også være noe midt mellom ubevisste drømmer og bevisste resonnementer. Men dette stemmer ikke med det vi kan observere. Det vi ser er tvert i mot at autistisk tenkning kan være både bevisst og ubevisst. Vi kan jo dikte og fantasere i full bevissthet, det vet alle. Strukturelt sett kan autismen dermed ikke plasseres på et ubevisst nivå sett i forhold til det bevisste.

Et annet viktig poeng hos Piaget var at autismen ikke forholder seg til virkeligheten.

Vygotsky avviser også dette, for hos friske mennesker er da vitterlig fantasi og virkelighet nært knyttet sammen. På bakgrunn av disse argumentene avviser Vygotsky at egosentrisk tenkning kan være et mellomledd i tenkningens utvikling på den måten Piaget hevder.

Egosentrisitetens plass og rolle må vurderes på nytt.

Vygotsky ser på barnets aktivitet som drevet av biologiske behov. De biologiske behovene driver frem aktiviteten som i sin tur driver frem bevissthetens ulike funksjoner. Ettersom barnet slik utvikler seg, utvikler det også behov som ikke enten kan stilles øyeblikkelig eller så går i glemmeboken med en gang. Da er det fantasien vokser frem som en psykologisk prosess med den bestemt funksjonen å stille disse behovene. I fantasiens illusoriske verden kan nemlig alle behov stilles. Barns fantasier vokser således frem sammen med virkelighetstilpasset aktivitet, og danner et motstykke til denne. Dette er det vi kaller lek sier Vygotsky (Vygotsky 1978 s.93)

I henhold til Piaget er det som driver barnets kognitive utvikling spenningen mellom assimilasjon og akkomodasjon. Barnet er biologisk predisponert for å løse denne spenningen og søke mot ekvilibrium. Vygotsky ser en tilsvarende spenning mellom biologisk drift og menneskelig kultur, mellom barnets impulsive atferd og de kulturelle reglene. I leken som i kulturen ellers er det regler. Han argumenterte for at det er lettere for barn å følge *lekens* regler enn andre regler fordi situasjonen er mer oversiktlig og står i forhold til barnets situasjon. Barnet vil instinktivt underlegge seg lekens regler og tone ned impulsiv atferd. Dermed danner leken en nær utviklingssone for barnet (zone of proximal development: ZPD). En ZPD er området mellom det barnet klarer å gjennomføre i samarbeid med andre og det det klarer alene. To begreper er nært knyttet til ZPD. Det er sosialisering og internalisering. I sosialisering ligger at barnet vokser inn i den kulturen det lever og virker i og tilpasser seg den. Internalisering er uttrykk for måten dette skjer på ved at barnet tar i bruk kulturens språk

og tenkemåter og gjør dem til sine. Begrepene har sammenheng med at Vygotsky mente den individuelle dimensjonen av bevisstheten er sekundær i forhold til den sosiale, og at kulturell utvikling skjer i bevissthetens sosiale dimensjon først.

Når leken danner en ZPD for barnet har den den utviklingsmessige funksjon å lære barnet konformitet til regler. Siden leken er strukturert ved forventninger og konvensjoner i den voksne kulturen, kan fantasilek og sosial lek oppfattes som viktige aktiviteter i forhold til barns sosialiseringssprosess. Vygotsky legger dermed sterke føringer for et instrumentelt syn på barns lek.

Piaget oppfatter altså fantasi som prematur tenkning, og som noe barn vokser fra når de utvikler seg kognitivt. Vygotsky ser på fantasi som en av bevissthetens funksjoner rettet mot tilfredsstillelsen av behov. I lys av disse to måtene å oppfatte fantasi på kan vi forstå utviklingspsykologiens og pedagogikkens hang til psykologisering av leken.

En helt annen måte å persipere forskjellen på fantasi og virkelighet på, som kan sette vår kulturelt dominerende måte i relieff, finner vi i Goldmans beskrivelse av hvordan denne forskjellen omtales blant Huli-folket på Ny Guinea. Den morfologiske roten til sannhet/virkelighet i Huli er ordet for *å bli værende*. Hvis man vil referere til et på liksom-hus kan man bruke uttrykket for et ikke-virkelig hus. Det dette uttrykket signaliserer er at det er den slags hus som mangler en permanent representasjon. Kontrasten mellom *virkelig* og *på liksom* blir dermed en kontrast mellom på den ene siden en essensielt flyktig tilstand som passerer gjennom tingene, og på den andre siden det som er permanent og forblir. Slik kan begrepene for *virkelig* og *på liksom* i Huli tolkes som uttrykk for ulike måter fenomener kan eksistere på innenfor en og samme verden; flyktig eller bestandig (Goldman 1998). Dette lille blikket ut over vår egen horisont gjør oss oppmerksomme på muligheten for en helt annen type filosofisk refleksjon over fenomenene fantasi og virkelighet, og det peker frem mot diskusjonen av mine analyser.

## Meningsdannelse som livsform

### ***Språk og praksis***

Men nå tilbake til vårt eget tankegods. I tråd med kritikken av Piagets oppfatning av *egosentrisk tale* som et unyttig biprodukt av barnets virksomhet og et symptom på *egosentrisk tenkning*, har Vygotsky en alternativ forståelse også av dette. I diskusjonen med Piaget foretok han egne observasjoner av barns virksomhet. Han organiserte virksomheten på samme måte som Piaget hadde gjort, men la inn ekstra frustrasjoner slik at det ble brudd i flyten av virksomhet for barna. Når et barn var klar til å tegne for eksempel, kunne det oppdage at det ikke fantes noe papir, eller at den fargeblyanten det trengte, var borte (Vygotsky 2001). I slike tilfeller viste det seg at forekomsten av den egosentriske tale ble fordoblet. Det var tydelig at barnet forsøkte å mestre situasjonen gjennom å snakke til seg selv om hva det skulle gjøre. Slik viser Vygotskys data det stikk motsatte av det Piaget hevdet; nemlig at egosentrisk tale er et *verktøy* for tenkningen og at den spiller en spesifikk rolle i barnets virksomhet. Egosentrisk tale er *å tenke høyt*. Det barnet sier til seg selv kan gi ny retning til barnets videre handlinger og slik er talen en virksom del av virksomheten, ikke bare et vedheng. Når den dør ut forsvinner den ikke, men forvandles til indre tale. Slik er egosentrisk tale et hjelpemiddel i utviklingen av realistisk tenkning. Det er derimot ingen ting som tyder på at denne talen *gjenspeiler* egosentrisk tenkning slik Piaget hevder (ibid.). Denne måten å se på språket som en del av virksomheten på har fått stor betydning for forståelsen av at individuelle barn alltid utvikler seg i konkrete kulturelle sosiale situasjoner i relasjon til andre mennesker (Hundeide 2003). Den er også i tråd med det som gjerne kalles den språklige vendingen i filosofien som særlig tilskrives Ludwig Wittgensteins (1889-1951) arbeid. I filosofien kommer denne vendingen imidlertid uten den funksjonalistiske ballasten vi har sett hos Vygotsky og som har

lagt så sterke føringer for måten utviklingspsykologien har forholdt seg til barns fantasiproduksjon på. Den språklige vendingen i filosofien dreide oppmerksomheten over på betydningen av språk som uttrykk for praksisens meningsdannende og produktive nivå, og altså ikke primært som et *redskap* for tenkning.

### ***Det representerende språket***

Oppfatningen av språk som praksis sto i sterk motsetning til den empiristiske filosofien der språket ble oppfattet primært som et system for representasjon av mening. Jeg beskriver denne posisjonen kort som bakgrunn for å forstå Wittgensteins posisjon i *Filosofiske undersøkelser*.

Empirismen bygger på at all viten om verden stammer fra sanseerfaringer, og at den sansbare, naturlige verden er gitt og danner grunnlag for vitenskapens kausale forklaringer og prediksjoner. Slik Piaget så det, var det den sansbare naturlige verden som forankrer det universelle ved mentale representasjoner. Med hensyn til språket som system av meningsfulle symboler, var Piaget inspirert av Ferdinand de Saussure og hans strukturalisme. de Saussure mente språket bare sto i et tilfeldig forhold til virkeligheten (Saussure 1959).

I *Tractatus* fra 1921 (norsk utgave 1999) prøvde Wittgenstein ut om forholdet mellom verden og språket *er* av en slik art som empirismen forutsetter, nemlig at språket kan gripe og fremstille virkeligheten på en eksakt måte. Dette arbeidet ble sentralt for utviklingen av logisk positivisme som Arne Næss var engasjert i og som Hans Skjervheim var sterkt i opposisjon til i Norge (Hellesnes 1999 b). Positivistene mente at man for å forstå en setning må kjenne dens sannhetsbetingelser, det vil si vite hva som må være tilfelle for at den skal være sann. Setningens sannhetsverdi så skal kunne avgjøres ved sanseerfaring. I tråd med dette skilte de mellom analytiske utsagn, som er nødvendig sanne i kraft av betydningen av de ord de er uttrykt med (eks. alle ungarer er ugifte menn), og syntetiske utsagn som påstår noe om

verden og som er sanne eller usanne avhengig av verdens beskaffenhet. Sistnevnte er den type setninger de empiriske vitenskapene skal beskjeftige seg med. En setning har bare mening hvis den enten er analytisk eller det er mulig å avgjøre om den er sann ved sanseerfaring (Lübke 1982)

Når en slik oppfatning av språket er rådende er det lett å se at barns fantasier ikke vil kvalifisere som meningsfulle og at det heller ikke vil være av særlig interesse å studere barns meningsproduksjon eller andre dagliglivets praksiser for den del.

### ***Språk som praksis***

Med tanke på psykologiske forskning, kan endringene i perspektiv fra empirisme til de refleksjonene Wittgenstein gjør over språket i *Filosofiske undersøkelser*, sammenlignes med skiftet fra en tilskuerposisjon til en deltakerposisjon (Skjervheim 1996); fra naturvitenskapens virkelighet av objektive fakta til en fenomenologisk livsverden. Der positivistene ville beskrive virkeligheten på en eksakt måte, uten på noen måte å reflektere språkbrukeren, fremstår språket i *Filosofiske undersøkelser* (Wittgenstein 1997) som en del av den menneskelige praksis og som noe vi må reflektere over innenfra, som deltakere.

I dette verket diskuterer Wittgenstein ved tankeeksperiment hvordan språket er en del av menneskers livsform, og hvordan ordene får sin betydning fra de praksisene de er del av. Praksisene er som språkspill der ting og hendelser kan lignedes med spillbrikker og regler for hvordan brikkene skal håndteres. I tankeeksperimentet som åpner boka fremkalles en praksis som gjerne kan minne oss om barn som lærer å snakke. Dette er en praksis med et helt primitivt språk, "[...] *et språk som er mer primitivt enn vårt eget*" (ibid. § 2) der alle ord er navn på konkrete ting. Dette er språket til to byggere og det inneholder ordene *blokk*, *søyle*, *plate* og *bjelke*. Bygger A roper ordrer i form av disse ordene til håndlanger B som henter de tingene ordren svarer til. Når vi ser for oss byggerne og måten de bruker språket på, ser vi at

ordene *blokk, søyle, plate* og *bjelke* ikke bare er navn på tingene, men er det som del av en *praktisk* sammenheng. Det er gjennom å ta del i denne sammenhengen og gjenta visse rutinemessige prosedyrer at bygger B får forståelsen av ordene *plate* og *bjelke*. B lærer ordet *plate* samtidig med at hun eller han lærer å hente en *plate* og ser hva platen brukes til. Først når ordet *plate* fremstår for B som en abstraksjon av handlinger innen rammen av meningsfulle situasjoner, kan vi si at B forstår ordet. Først da trer ordet frem mot en bakgrunn av kontekstuell variasjon slik at B kan *bruke* ordet eller *foreta* handlingen selv om konteksten varierer.

Slik jeg leser Wittgenstein er poenget her ikke å fokusere på hvordan B tilpasser seg og sosialiseres inn i byggebransjen. Dette ville i så fall være å innta Vygotskys posisjon. En slik læringsprosess skjer selvsagt også, sier Wittgenstein. Hovedsaken her er å få øynene opp for hvordan mening dannes og virkeligheten tar form. For samtidig som B *lærer* ordene og blir del av byggebransjen, er han eller hun også med på å *produsere både byggebransjen, seg selv som bygger og ordenes og tingenes mening*. Dette er det vi må få øynene opp for og som tilsier at menneskelig praksis må være selvforstående og ikke objektiverende.

Når meningsproduksjonen slik kommer i fokus i Wittgensteins fremstilling av språk som praksis, fremstår både menneskers psykologi og utvikling som noe vi kan *forstå i lys av* den kulturelle meningsdannelsen, og slett ikke som noe som kan forklare den. Når Vygotskys interesse for barns tilpasning slår gjennom i forskningen glipper dette perspektivet, og dermed også interessen for grunnleggende sett å forstå hva kultur *er* og hvordan barn bidrar til at den produseres og reproduseres. Tilsvarende peker William Corsaro på det problematiske ved å ta kulturen for gitt som en struktur som barnet tilegner seg eller tilpasser seg til ved internalisering. Han foreslår å betrakte den sosiale dimensjonen av bevisstheten som en første fase i en kollektiv og kreativ produksjon av sosial orden, en fase der også barn spiller en aktiv rolle. Her ligger implisitt et forslag om å sette til side kausale og biologiske forklaringer på

barnets grunnleggende aktivitet og gå rett til refleksjonen over kulturelle praksiser. Da kan vi studere hvordan barn gjennom kollektive og kreative prosesser både tilpasser seg til sin kultur og tilpasser sin kultur til seg (Corsaro & Rizzo 1988). Dette er den prosessen Corsaro kaller *tolkende reproduksjon* (Corsaro 2005). Jeg kommer tilbake til Corsaros posisjon senere i kapitlet.

### ***Pragmatiske trekk ved språket som analytiske grep i empirisk forskning***

Wittgenstein pekte på at det ikke nytter å gi en enkel formel for hva språk er eller tjener til, men at det har mange ulike funksjoner og virkninger, kjente og ukjente, tilsiktede og utilsiktede. Dermed førte arbeidet hans med seg en voksende interesse for pragmatikk og for variasjoner i naturlig forekommende språkbruk. Denne interessen og de forslag til kategorisering og systematisering av språket som fulgte, bidro til å gjøre forholdet mellom språk og sosial kontekst stadig mer tilgjengelig for empirisk forskning. Et eksempel på arbeid som har bidratt til økt forskbarhet er Wittgensteins elev, John Austins. Austin konsentrerte seg om en bestemt type setninger som ikke bare *sier* ting, men også *gjør* ting. Et eksempel på den type setninger han var interessert i, er ”jeg ber om unnskyldning”. Denne setningen er i seg selv *handlingen* å be om unnskyldning. Austin kalte slike setninger performativer. På bakgrunn av slike setninger utviklet han sin teori om talehandlinger (Austin 1962).

Med utgangspunkt i Austins begrep om språkhandling utviklet Levinson begrepet språkaktivitet (Levinson 1983). Analysen av talehandlinger tok utgangspunkt i de enkelte setninger og handlinger. Levinson griper tilbake til Wittgenstein og minner om at vi må forstå de enkelte setninger i lys av språklige praksiser som et hele. Han peker på at alle aktivitetstyper har visse strukturelle særtrekk og plasserer dem langs tre skalaer a) mellom det på forhånd organiserte og det spontane. b) Mellom det formelle og det uformelle, og c) mellom det verbale og det nonverbale. Hvis jeg skulle kategorisere det å holde på med lego i

henhold til disse skalaene, vil jeg si at det er en spontan, uformell og i høy grad verbal aktivitet.

Når Wittgenstein tar til orde for å betrakte språket som en livsform av meningsdannende prosesser, åpner hans filosofi for kartlegging av mønstre og regelmessigheter i måten å bruke språket på, og for undersøkelser av og refleksjon rundt måten språkbruken er meningsdannende på. Her har jeg nevnt to måter å nærme seg språket i bruk på. Den ene tar utgangspunkt i måten språket er produktivt på som handlinger, den andre søker å plassere språkbruken i forhold til helheten av den aktiviteten som foregår. Ved hjelp av slike tilnærminger til språkbruken blir livsverdenperspektivet empirisk utforskbart<sup>2</sup>.

### ***Fra pragmatikk til pragmatisme***

En som skar gjennom dualismen med minst like stor kraft som Wittgenstein, og som også har bidratt med en filosofi som har generert empirisk forskning og nye metoder, er filosofen James Sanders Peirce (1839-1914). Peirce foregrep på mange måter Wittgensteins filosofiske perspektiv på meningsdannelse som livsform. I innledningen til sitt utvalg av Peirce's skrifter påpeker Ingemund Gullvåg dette: *"På bakgrunn av Peirce's teorier om tegn, mening og kommunikasjon virker Wittgensteins senere språkfilosofi mindre radikalt ny"* (Gullvåg 1972, s 19). Peirce var logiker og sterkt opptatt å komme den cartesianske filosofiens metafysiske forutsetninger til livs til fordel for en forståelse av og en kartlegging av meningsdannelsens indre logikk. I et slikt logisk system er det ikke plass for spekulative metafysiske størrelser uten empirisk belegg. Tvert i mot må meningsdannelsens logikk alltid forståes med utgangspunkt nettopp i det vi kan erkjenne.

---

<sup>2</sup> I Norge har Ragnar Rommetveit bidratt sterkt til å integrere språk og samhandling i psykologisk forskning (Rommetveit 1972, 1983).

## ***Faneroskopi – erkjennelsens fenomenologi***

For å kunne ta utgangspunkt i erkjennelsen må vi ha et forhold til hva den omfatter. Peirce har systematisert erkjennelsen i form av en generell fenomenologi. Hans betegnelse for de klassifiserte fenomener er *faneroskopi*. Faneros kommer fra gresk og betyr åpenbar, tydelig. (Dinesen & Stjernfelt 1994 s. 27-93). Erkjennelsen er det som åpenbarer seg for oss; det vi opplever og som er vår livsverden. Livsverdenen har vel og merke ikke sitt opphav i det enkelte menneskets personlige erkjennelser. Å forutsette den individuelle personlige erkjennelsen som opphav vil være å ta utgangspunkt i spekulative metafysiske størrelser slik Peirce ser det. Det vil være en feil på linje med å forutsette tenkning for å forklare utviklingen av tenkning slik Vygotsky pekte på at Piaget gjorde. Erkjennelsen er det som åpenbarer seg for oss, det som omgir oss og som skillet mellom subjekt og objekt selv er del av.

Peirce fant at det som åpenbarer seg, kan deles opp i tre kategorier: *kvaliteter*, *kjensgjerninger* og *tanker* eller *lover*. *Kvaliteter* er vage, allmenne og potensielle. *Kjensgjerninger* er det som gjør motstand mot vår vilje i individuelle hendelser. *Tanker* og *lover* derimot er allmenne, og går ut over alle realiserte fakta og kjensgjerninger. *Tanker* og *lover* er allmenne fordi de er abstraksjoner av andrehet, *kvaliteter* er allmenne i betydningen ikke avgrensede. De tre kategoriene kan også kalles *stemning*, *virkelighet* og *kognisjon* i henhold til Peirce (ibid.). Peirce skiller mellom tre værensmodi i tilknytning til de tre kategoriene: *Førstehet*, *andrehet* og *tredjehet*.

*Førstehet* er ren væren. Det er kvaliteten av det vi er oss umiddelbart bevisst, og kan eksemplifiseres ved følelsen av rødt, lukten av kokt kål eller en melodi. Stemningen som kvaliteten av en bestemt melodi skaper, kan være et eksempel på førstehet. Vi kan ta del i det førstehetlige ved at en kvaliteten vekker en sympatisk stemning i oss, men vi kan ikke reflektere over den uten at den skifter karakter og går over fra det umiddelbare til det middelbare. Når en stemning omformes fra umiddelbar til middelbar vil det umiddelbare

fremdeles ha en ureflektert kvalitet. Slik vil det førstehetlige alltid være en del av erkjennelsen. Og slik vil alltid nytt erkjennelsesmateriale hentes inn etter hvert som det stemningsmessige omformes til fast mening.

*Andreheten* er knyttet til kjensgjerninger. Den omfatter førsteheten og realiserer denne. En slik realisering er det som skjer når stemningen som melodien danner i oss omformes fra det umiddelbare til det middelbare og vi avgrenser den og reflekterer over den. Enhver erfaring svarer i første omgang til et ytre objekt sier Peirce. Slike ytre objekter er typisk andrehet. De er det vi kaller kjensgjerninger eller virkelighet. Når erfaringen tvinger oss til å handle annerledes enn vi ureflektert forventer, da har vi støtt på harde kjensgjerninger som tiltvinger seg anerkjennelse. Ved andrehetlig erkjennelse oppdager vi verden. Dette skjer før vi oppdager vår egen opplevelse av verden.

I tillegg til det første og det andre fins det også noe som medierer mellom de andrehetlige kjensgjerningene. Dette er *tredjeheten*. *Tredjeheten* kan best beskrives ved å relatere den til de to andre: ”*Begynnelsen er det første, slutten er det andre, midten er det tredje*” (ibid s.63). Begynnelsen og slutten er en forutsetning for midten. *Tanken* er det typisk medierende tredjehets fenomen. I motsetning til hva mange tror er tanken en aktiv faktor i den virkelige verden, sier Peirce (ibid. s.70). Tanken er nedfelt i tingene og gir seg til kjenne gjennom noe så selvsagt som at vi opplever en ting som den samme tingen ved ulike anledninger.

Erkjennelseskvalitetene som Peirce har klassifisert i sin faneroskopi gir en generell og abstrakt klassifisering av måten vår omverden og våre tanker fremstår på. Disse generelle kategoriene kan hjelpe oss til å forholde oss til vår omverden som *erkjennelse*, og til å reflektere over den i form av kvaliteter med potensial for endring.

I forlengelsen av faneroskopien bygde Peirce opp sin tegnlære<sup>3</sup>. Til tegnlæren hører en omfattende terminologi som uttrykker logikken i produksjonen av første- andre- og

tredjehetlig erkjennelse. Siden formålet med den herværende undersøkelsen er å få innblikk i den situerte meningen som produseres blant noen barn som leker med lego, har jeg imidlertid ikke sett det som hensiktsmessig å ta i bruk Peirce's tegnterminologi. Siden denne terminologien uttrykker livsformen meningsdannelse på en abstrakt måte kan den virke fremmedgjørende i forhold til det å forstå meningsdannelsen i en bestemt lokal praksis. Jeg kommer i stedet til å holde meg til de faneroskopiske begrepene som er introdusert her og ellers danne begreper i analysen på basis av fenomenologien i det å holde å med lego.

### ***Åndens maskineri – erkjennelsens omformingsprosess***

Peirce kaller de logiske tankeformene som utgjør den menneskelige tenkning *åndens maskineri* (Peirce 1972 a). Utviklingen av mening skjer ved at dette maskineriet fores med første-, andre- og tredjehetlige erkjennelser og omformer dem. I våre daglige gjøremål skjer slike omforminger av erkjennelsen fortløpende. Når vi for eksempel kommer opp i en situasjon der vi et øyeblikk blir i tvil om vi skal betale med en seddel på bussen eller bruke opp de myntene vi har i lommen, skjer det en omforming når vi bestemmer oss for å betale på bussen med myntene. Denne beslutningen svarer til en overgang fra observasjon til teori sier Peirce (ibid.) Vi danner en *hypotese* om at det av en eller annen grunn er bedre å ha en seddel enn å ha mange mynter i lommen. Hvis vi begynner å lure på om vi skal dra til Marokko eller til Kenya på ferie om vi skulle være så heldige å vinne i lotto har vi en ny situasjon av tvil. Når vi bestemmer oss for å dra til Marokko har vi dannet en *hypotese* om at visse forhold i Marokko er mer ferievennlige enn i Kenya.

Den hypotetiske slutningen som avgjørelsen i hvert tilfelle utgjør, er en påstand som bringer enhet i vår erkjennelse som før besto av mer forvirrede sansefølelser enn den gjorde etter at hypotesen var dannet. Troen vi dannet brakte en ny orden gjennom å tilføre et

---

<sup>3</sup> Studiet av forholdet mellom ting og tegn kalles semiotikk

nivå av middelbart bevisste tanker til de umiddelbart bevisste sansningene. I motsetning til det middelbare førstehetlige har de middelbare tankene utstrekning og består i en overensstemmelse i rekken av sanseintrykk. *Objekter* som er del i kausale relasjoner og hendelsesforløp er å forstå som middelbare tanker. De er resultater av overganger fra observasjon til teori foretatt i åndens maskineri. Av de logiske tankeformene i åndens maskineri er hypotetisk slutning for øvrig den eneste som gir opphav til nye ideer og ny utvidet kunnskap (Gullvåg 1972, s.31). Slike slutninger spiller altså en viktig rolle i måten livsverdener fremtrer på, og ikke bare i vitenskapelig tenkning. Slik kan vi forstå det vi holder på med til daglig som del av den meningsdannende livsformen. Den motstanden som barn som holder på med lego, eller noe annet for den saks skyld, gir hverandre og de løsninger de kommer frem til, kan sees på som uttrykk for hypotetiske slutninger som produserer andre- og tredjehetlig erkjennelse.

### ***Bort med cartesiansk metafysikk***

Jeg vil gjenta nok en gang at Peirce ikke tar utgangspunkt i at erkjennelsen har sitt sete i det enkelte menneskets tankeformer. Tvert i mot er det at det enkelte menneskets bevissthet, ”den individuelle organismes person” som Peirce formulerte det, skulle ha forrang i forhold til den logiske tankeformen som mening strømmet ut fra, en av de metafysiske levninger fra Descartes som han vil til livs. Som del av erkjennelsen går personer, individuelle selv og individuelle kropper over i hverandre som i et nettverk. Personen kan overskride individet på den måten at ” ... menneskets sosiale krets (uansett hvor vidt eller trangt dette uttrykket forstås) er en slags løst sammenføyhet person, i noen henseender av høyere rang enn en individuell organismes person.” (Peirce 1972 b). Den individuelle organismes person kan på sin side ha flere individuelle selv i seg; ”Hans tanker er hva han ”sier til seg selv”, d.e., sier til det andre selv som nettopp da kommer til live i tidens strøm”(ibid.). Når vi oppfatter de

logiske tankeformene som en del av den språklige strukturen vi omgir oss med, ser vi sammenfallet mellom Wittgenstein og Peirce med hensyn til betydningen av språk som meningsdannende livsform.

Den andre metafysiske forutsetningen som bestrides av pragmatismen, er den transcendent virkeligheten hinsides erfaring. *Virkeligheten* er slett ikke hinsides erfaring og noe vi bare kan ha indirekte tilgang til sier Peirce, men ganske enkelt det vi aldri kan la være å tro på.

Når vi kvitter oss med denne metafysikken ser vi at åndens maskineri ikke har noe bestemt som vi kan peke på og som avgrenser den *utenfra*. Maskineriet er derimot mottakelig for en bestemt mengde kunnskap og avgrenser seg selv *innenfra* i henhold til denne mottakeligheten. Den meningen som produseres avgrenser seg selv ved den erkjennelsen som den til enhver tid omformes ved og fra.

Bildet av meningsdannelse i form av stemning, kjensgjerninger og tanker som strømmer ut fra våre praksisers kilde, organisert og avgrenset ved språkstrukturens iboende logikk, kan lede inn til et bilde av barn som holder på med lego og som i måten de samhandler og snakker på, realiserer språklige strukturerte logiske tankeformer og produserer en felles livsverden.

### ***Økologisk persepsjonspsykologi***

En lignende dynamisk forståelse av erkjennelsens struktur som hos Peirce, finner jeg i psykologen James Gibsons teori om persepsjon. Gibson befinner seg i den pragmatiske tradisjonen og i likhet med Wittgenstein var han opptatt av det indre forhold mellom praksis og livsverden. I Gibsons arbeid er det den delen av erkjennelsen som vi kaller persepsjon, som er hovedtema.

Gibson utfordret alle etablerte sannheter innen persepsjonsteori da han hevdet at bilder på retina slett ikke er grunnlaget for visuell persepsjon (Gibson 1966, 1986). Det at vi kan se med øynene, det kan ikke forklares verken ved retinale bilder eller synssentra i bakhodelappene slik for eksempel David Marr hevder (Bruce & Green 1990). Dette fordi optisk informasjon ikke fins i øyet, men i miljøet den som opplever det visuelle inntrykket er en del av (Reed 1988). Når jeg ser på et tre og har en perseptuell opplevelse, da er ikke bildet av treet først på retina og så inne i min bevissthet som et mentalt bilde. Tvert i mot er det å se et tre et uttrykk for at verden er strukturert på en bestemt måte og åpner seg på en bestemt måte som den persiperende også er en del av. Treet og den som ser det er inne i den samme virkeligheten, og persepsjonen av treet er en *direkte* form for erkjennelse; den går ikke veien om mentale representasjoner. Denne persepsjonens fenomenologi innebærer at organismers persepsjon og deres øvrige bevegelser er uløselig knyttet sammen, og at persepsjon er en aktiv prosess slik det å bevege seg og å handle også er det. Dette er som vi ser forenlig med Peirce. Gibsons persepsjonsteori kan altså leses som et radikalt brudd med oppfatninger av persepsjon som representasjon (Costall 1997), og han utfordrer som Peirce den metafysiske forutsetningen om en transcendent virkelighet. Han avviser på det sterkeste at begrepet ”den fysiske virkelighet” kan anvendes som om den fysiske virkeligheten står i et kausalt forhold til persepsjonen.

Slik Peirce’s faneroskopi er en klassifisering av erkjennelsen innenfra erkjennelsen, slik arbeidet Gibson frem en persepsjonens fenomenologi innenfra persepsjonen. Klassifiseringen er foretatt ved å søke mot grensene for den strukturerte virkeligheten slik den fremtrer, og ved å utkrystallisere begreper som uttrykker persepsjonens mer og mindre generelle nivåer. Slik jeg ser det vil Gibsons kategorisering av persepsjonen i stor grad overlappe med *andrehet* hos Peirce. Det mest generelle begrepet for det Peirce kaller kjensgjerninger er i Gibsons termer *materien*. Materien kan kategoriseres som fast form

(substans), væske eller gass. Alle substanser har overflater. Overflater oppstår der substansen møter væske eller gass, eller der gass og væske møtes. Landlevende dyr beveger seg på substansielle overflater mens væsker og gasser (for eksempel vann og luft) har en konsistens som tillater substansielle ting å bevege seg gjennom dem. Gibson kaller vann og luft medier fordi de er medium for bevegelsen til dyr og mennesker. I motsetning til substanser er medier ofte gjennomskinnelige slik at de slipper gjennom lys. Som substanser er vi selv inne i luften og omsluttet av lyset. Det som åpner verden for oss visuelt er at lyset som omslutter oss har struktur. Det som strukturerer lyset, er landskapet med sine former inni former, og sin variasjon i mengde absorbert og reflektert lys. I tillegg kommer mønstre av endring og ikke-endring relatert til våre egne bevegelser og til endringer i lysforholdene (lys/skygge).

I henhold til skillene mellom landskap og belysning og egenbevegelse kan mønstrene av perseptuell endring og ikke-endring beskrives som flere ”lag” med struktur: Vi har en forholdsvis *stabil struktur* som spesifiserer hjørner og kanter i landskapet, en *foranderlig struktur* som spesifiserer belysningsretningen, og den strukturen som er knyttet til det persiperende sentrum og kalles *perspektivstruktur*. Den stabile strukturen er til stede i den balanserte lysenergien som et potensiale. Perspektivstrukturen, som er knyttet til det bevegelige persiperende sentrum, er avgjørende for hvordan den stabile strukturen materialiseres. Om vi tenker oss selv som det bevegelige, persiperende sentrum, er det først ved stadig gjentatte rutinemessige bevegelser under ulike belysningsforhold at den perspektivløse stabile strukturen trer frem i form av en tredimensjonal virkelighet, og først da kan vi egentlig foreta det skillet mellom perspektivstruktur og stabil struktur som jeg har beskrevet her.

Terminologien jeg gjorde rede for over med begreper som materie, substans og ulike former for struktur, er forsøk på abstraksjoner fra bredden av levde fenomener. Begreper som er knyttet til steder, objekter og hendelser derimot er livsnære og uløselig knyttet til måten vi

lever og beveger oss på. For å gripe det livsnære utviklet Gibson begrepet "affordances" (Gibson 1986). Affordances uttrykker at alle ting som vi persiperer tilbyr visse handlingsmuligheter og at disse mulighetene er en iboende del av den perseptuelle kvaliteten. Ved å beskrive virkeligheten som omgir oss i termer av affordances karakteriserer vi den i termer av de handlingsmulighetene den inneholder. Vi *ser* virkeligheten på måter som står i forhold til de praksisene vi inngår i. Når vi ser på bestemte måter bidrar vi dessuten til å gjenskape eller endre de praksisene som den bestemte måten å se på er en del av. Gibson underbygger dermed hvordan virkeligheten som omgir oss er en del av det Peirce kaller åndens maskineri og hvordan noe så tilsynelatende umiddelbart som å se et tre også kan forstås som en meningsdannende hypotetisk slutning.

Betydningen av Gibsons bidrag har foreløpig ikke fått særlig gjennomslag innenfor samfunnsvitenskapene. Konstruktivistiske og poststrukturalistiske tilnærminger til sosiale praksiser og fenomener ser fremdeles ut til å anta at persepsjon kan forklares ved en fysisk virkelighet som danner en meningsnøytral basis for kulturelt organiserte, men allikevel grunnleggende kausalt utløste persepsjoner (se for eksempel Neumann 2001, Jørgensen & Philips 1999, Putnam 1994). Men ved å problematisere de klassiske persepsjonsteoriene og tilby en persepsjonens fenomenologi har Gibson vist at det å postulere en transcendent virkelighet som *årsak* til vår persepsjon og vår opplevelse av verden er unødvendig og spekulativt. Denne innsikten innebærer ikke skeptisisme slik man kanskje skulle tro. Tvert i mot gjenoppretter den virkeligheten som noe vi kan forholde oss til med stor sikkerhet. Det at virkeligheten er en sentral del av vår erkjennelse, og at den kanskje også er foranderlig, er jo slett ikke det samme som at den ikke fins.

I tilnærmingen til meningsdannelsen blant barna som holder på med lego bekrefter Gibsons teori at det å studere tingene og stedene som er felles fokus i praksisen er å forstå som en studie av erkjennelsens strukturer. Når disse tingene og stedene etableres og endres er

det å forstå som prosesser i åndens maskineri, et maskineri som også produserer dem som persiperer.

En livsverdentilnærming til persepsjon finner vi for øvrig støtte for også hos filosofen Maurice Merleau-Ponty (Merleau-Ponty 1994, 2000).

## **Hvordan studere meningsdannelse som livsform**

### ***Rammer***

Ved hjelp av Wittgenstein, Peirce og Gibson kan vi danne oss en forståelse av oss selv som uttrykk for en meningsdannende livsform der vi selv er del av de erkjennelsens strukturer som omformes. Så er spørsmålet hvordan en slik posisjon kan gjøres forskbar. Jeg har nevnt at Wittgensteins filosofi genererte en interesse for kartlegging av språket i bruk og bidro til en utvikling av måter å gripe språkets måter å være virksomt på. Den amerikanske pragmatistiske tradisjonen etter Peirce<sup>4</sup> var på sin side utgangspunkt for symbolsk interaksjonisme, og har inspirert sosialpsykologi, mikrososiologi, etnometodologi og konversasjonsanalyse som alle er tilnærminger til naturlig forekommende menneskelig samhandling. Slik har pragmatismen hatt betydelig større innflytelse innen sosiologi og sosialpsykologi enn innen utviklingspsykologi. Flere pragmatistisk-lignende trekk har imidlertid fått fotfeste innen den sosiokulturelle utviklingspsykologien via Vygotsky og ved at trekk fra Wittgenstein er tatt opp. Dette gjelder særlig interessen for hvordan språket er en del av meningsproduserende praksiser, og interessen for relasjonen som analysenivå. Dette har bidratt til at det mikrososiologiske begrepet *rammer* blir anvendt som analyseredskap også innen utviklingspsykologi med vekt på det sosiokulturelle.

---

<sup>4</sup> Denne tradisjonen inkluderer James, Dewey og Mead

Begrepet rammer ble for så vidt ikke lansert av en sosiolog, men av antropologen Gregory Bateson (Bateson 1972) i hans beskrivelser av lek som metakommunikasjon. Men den som særlig har bidratt til en utstrakt bruk av begrepet er sosiologen Erving Goffman. Han var opptatt av å studere og beskrive hverdagslivet og hverdagslivets ritualer. Første gang han brukte begrepet var i boka *The presentation of self in everyday life* (1959, norsk utgave 1974), og han gjorde det for å karakterisere midlertidig definerte delte situasjoner i ansikt-til-ansikt interaksjon mellom mennesker. Goffman tok sosiale situasjoner som utgangspunkt og studerte hvordan samhandlingen mellom mennesker får disse situasjonene til stadig å skifte ved at noe i situasjonen holdes i bakgrunnen og noe løftes frem. I disse prosessene både bidrar vi til, og forpliktes vi av, situasjonen slik den fortløpende utfolder seg. Denne *felles praktiske oppfatningen av situasjonen* mellom de som deltar ansikt til ansikt er det Goffman kaller en ramme. Det fins rammer på flere nivåer samtidig, og vi kan bevege oss oppover og nedover i dette ramme-hierarkiet samtidig som situasjoner skifter (Album 1996).

I og med utgangspunktet i situasjonen, er ramme et begrep som bidrar til å flytte fokus fra individet og individuelle handlinger til fellesskap og relasjoner. Fokuset på relasjonen og på den felles situasjonsdefinisjonen myker opp forståelsen av forholdet mellom individuelle handlinger og sosial struktur (Album 1995). Det er et steg i retning av å gripe den kulturelle dimensjonen av erkjennelsen direkte.

### **Konversasjonsanalyse**

Harvey Sachs, Gail Jefferson og Emanuel A. Schegloff var/er sosiologer og elever av Goffman med særlig interesse for hvordan snakkingen oss mennesker i mellom bidrar til at vi produserer og reproducerer den sosiale orden i vår omgang med hverandre. De foreslo at vi kan se på samtalen som en slags meningsproduserende maskin. Dette kan oppfattes som en måte å konkretisere en del av det Peirce kalte åndens maskineri på. Det redskapet de utviklet

for å forstå samtalemaskinen og den produksjonen som den besørger, kalles konversasjonsanalyse (CA). Det materialet de analyserte ved hjelp av dette redskapet, var samtaler slik de forekommer i naturlige sammenhenger.

Innfallsvinkelen til analysene var det som synes mest grunnleggende ved samtalen; nemlig det at partene som deltar veksler på å snakke og å høre på hverandre. Dette kalles turtaking. Målet var å avdekke hvordan den som hører på vet når den som snakker er ferdig, slik at vekslingen kan skje. For å kunne utforske dette utviklet de svært detaljerte systemer for transkripsjon.

I tillegg til studier av turtakingen utforsker CA hvordan strukturen av kryss-ytringer i interaksjonen bidrar til regulering av interaksjonen. De enkleste kryss-ytringene består av to turer der den andre er betinget av, og følger av, den første. Spørsmål-svar og hilsen-respons er kanoniske eksempler på enkle kryss-ytringer (Heritage 1984). Andre er mer komplekse. Det kan være åpninger (en sekvens som åpner for samtale), reparasjoner (hvordan snakkerne korrigerer sine egne feil), lukninger (sekvenser som avslutter samtaler).

Sawyer sier at de fleste lingvister forventer at koherensen i samtaler skal finnes i forholdet mellom hver ytring og en antatt tematisk struktur (Sawyer 1997). Et samsvar på dette nivået ser ut til å være i tråd med Goffmans rammebegrep siden rammer gjelder den felles praktiske oppfatningen av situasjonen. Goffman åpner i tillegg for at tematisk struktur kan finnes på flere nivåer samtidig og at vi kan veksle mellom dem i samtalsløp. Schegloff på sin side, argumenterer med at systemet av kryss-ytringer tjener en metakommunikativ funksjon og er det som gir interaksjonen dens koherens. Det skapes et kollektivt nivå som de individuelle bidragene får mening i lys av. Slik bidrar sekvenser av interaksjon gjerne mer til sammenhengen enn det umiddelbare temaet gjør det (Schegloff 1990). Enhver som entrer samtalemaskinen vil føye seg inn i maskinens logikk og bidra til denne, uansett hvem de er og hva de snakker om. Slik kommer koherensen fra noe som er overgripende både i forhold til

deltakerne og temaet. Den språklige strukturen har en innebygd logikk som overskrider konkrete situasjoner og situasjonsdefinisjoner. Goffmans rammer derimot, har ikke varighet ut over seg selv. Her er det deltakerne sammen som definerer situasjonen og forplikter og forpliktes av hverandre.

### ***Kulturelle rutiner***

Et begrep som har potensial til å ta opp i seg både det situerte og det strukturelle er *kulturelle rutiner*. Begrepet brukes av William Corsaro innen barnekulturens virkelighet. *Kulturelle rutiner* er felles, og for barna som deltar, forutsigbare, aktiviteter (Corsaro 2005). Rutinene har et løst rammeverk. De tilpasses lett til ulike situasjoner og har rom for utvidelser og utbroderinger. I motsetning til Sachs og Schegloff som er opptatt av det allmenngyldige og kontekstfrie ved samtalemaskinen, peker Corsaro på betydningen av det situerte og av at barn faktisk har erfaringer og en kulturell historie som de deler. Den kulturelle kompetanse som er en del av rutinen er kroppsliggjort i barna og i tingene omkring dem som uttrykk for den aktuelle livsverdenen. Slik skiller rutiner seg fra Goffmans rammer ved å ta opp i seg en hel *praksis* og ikke bare en situasjon: *Barna holder på med noe*.

Et av Corsaros eksempler på en kulturell rutine som er en del av barndommens kunnskap og praksiser, og som blir forstått av barna kollektivt, er det å løpe sammen rundt og rundt (Corsaro 1985). Denne aktiviteten er felles, strukturen er forutsigbar, og det er lett å tilpasse løpingen til ulike steder og situasjoner. Gunvor Løkken har brukt begreper som madrassrutine og korridorturne for å karakterisere løpe- og tumlelek blant småbarn (Løkken 2004). Et annet eksempel på en rutine er debattlignende diskusjoner, *discussiones*, blant italienske barnehagebarn (Corsaro & Rizzo 1988). Med mange geberder og utbroderinger skaper barna den rette konteksten for å engasjere hverandre i diskusjon. Syntaktisk struktur, prosodi (aksent og intonasjon) og kroppsuttrykk er alt virkemidler i måten barna erter,

argumenterer og spøker på. For å oppnå en stemning av uenighet og debatt begynner de gjerne med ”ma” eller ”pero” som betyr ”men”, for å markere motstand. Andre måter å vise motstand på er å avbryte hverandre ved å si ”scusa” (unnskyld), eller å si ”senti” (hør her) for å få oppmerksomhet. For å markere alvor i det de sier, nevnes den de snakker til ved navn, eller småord som ”capito” (forstått) blir hengt på etter det poenget som skal frem.

Gjennom å produsere rutiner som denne tar barn opp kunnskap fra voksenkulturen som omgir dem og tilpasser den til sine anliggender. Samtidig utvikler de vennskap, verdier og interesser innenfor jevnaldrendekulturen. Det kulturelle uttrykk og den kulturelle kompetansen de dermed utvikler lar dem møte voksnes regler og forordninger i en kollektiv stemme. Slik skapes samtaler mellom de sosiale posisjonene voksne og barn. Samtaler som kanskje kan sammenlignes med konversasjonsanalysens samtalemaskin ved måten de genererer samtalepartnerne rutinemessig på. Men nå er det sosiale og ikke individuelle posisjoner som produseres.

Begrepet rutiner slik Corsaro bruker det, griper altså karakteristiske trekk ved barns praksiser uten å forutsette de individuelle barna som opphav til den felles erkjennelsen som produseres. Rutinen passer til Peirce’s beskrivelse av personen som overskrider individet: ”*... menneskets sosiale krets (uansett hvor vidt eller trangt dette uttrykket forstås) er et slags løst sammenføyte person, i noen henseender av høyere rang enn en individuell organismes person.*” (Peirce 1972 b). Igjen er dette et steg i retning av å gripe den kulturelle dimensjonen av erkjennelsen direkte.

## **Konkretisering av min posisjon**

## ***Rutinebegrepet***

For å studere meningsdannelse som erkjennelsens omformingsprosess ved åndens maskineri kan og må vi ta utgangspunkt i den erkjennelsen som fins og som er utgangspunkt for den omformingsprosessen som skal studeres. Begrepet *rutine* tilbyr en måte å nærme seg den erkjennelsen som er utgangspunkt for å holde på med lego. De barndommens delte erfaringer og kroppslige kompetanse som Corsaro nevner, er slik type erkjennelse. Denne kompetansen ligger innbakt i rutinemessige måter å snakke på og bevege seg på, som i dette tilfellet er rettet mot legoen. Det er måter å snakke og bevege seg på som ikke får sin form fra det enkelte barns individuelle særtrekk uavhengig av hva det er de holder på med, men fra det barna gjør som en del av det å holde på med lego. Beskrivelsene av slike rutinemessige bevegelser må utvikles gjennom analyser av empirisk materiale av den rutinen som det gjelder.

Det er et sentralt aspekt ved beskrivelsene av det å *holde på med lego* at aktiviteten har et felles *fokus*, en felles *hensikt*, som den organiseres ved. Det er det felles fokus som organiserer aktiviteten og gir den sitt bestemte rutinemessige preg. Bevegelser fremstår i forhold til de handlingsmulighetene dette fokuset tilbyr.

Når det gjelder å holde på med lego er legoen det fokus som organiserer praksisen. Det er store likhetstrekk mellom det å holde på med lego og andre situasjoner der barn ”holder på med noe” og samtidig manipulerer ting som bærer kulturell mening, det være seg biler, dukker eller plastdyr, eller altså som i dette tilfellet, legofigurer. Handlingsmulighetene som slike kulturbærende ting tilbyr er knyttet til produksjonen av to virkeligheter: hverdagsvirkeligheten her og nå, og fantasivirkelighet. I legoen ligger det tematiske strukturer fra mytologi, fra massekultur og fra dagligliv. Tematiske strukturer som fantasivirkeligheten dreier rundt og som kommer til uttrykk i måten barna og figurene forholder seg til hverandre på.

I diskusjonen om hvorvidt barnets utvikling foregår med utgangspunkt i spenningsfeltet mellom autistisk tenkning og sosialt press, slik Piaget hevder, eller i spenningsfeltet mellom biologiske instinkter og kulturell virksomhet slik Vygotsky tar til orde for, ser vi ut til å bli fanget av de gjensidig konstituerende begrepene individ og kollektiv. Enten vi velger det individuelle barnet som objekt eller vi velger relasjonelle systemer av barn og mødre eller av barn som produserer fantasier, begrenser forskerens perspektiv seg til å studere individ eller kollektiv eller forholdet mellom disse i kausale eller systemiske modeller for utvikling.

Jeg har fremstilt en posisjon der det å *holde på med noe* er uttrykk for det som vel kan kalles kollektiv intensjonalitet. Det kulturelt situerte ved måten vi beveger oss på er uttrykk for den kollektive intensjonaliteten og danner en handling på nivå av et kulturelt ytringssubjekt. Mye av dette kollektivt situerte fins i språklige strukturer slik de omslutter oss i vår livsverden. Mye fins i verden slik den fremtrer for oss med de handlingsmuligheter en tilbyr. Rutiner realiserer slike språklige og fysiske erkjennelsesstrukturer i kollektive handlinger. Det å reflektere både over hvordan vi rutinemessig beveger oss når vi holder på med noe, over måten verden ser ut når vi holder på med det, og over måten den endrer mening på, det er dermed å reflektere både over det Wittgenstein kaller språkspill og det Peirce kaller åndens maskineri.

### ***Rutinen som språkspill***

De produktive rutinemessige bevegelsene er i stor grad knyttet til snakking. De trekkene ved snakkingen som jeg har funnet å være av størst betydning for produksjonen av rutinen, er trekk som peker ut og avgrenser hendelser og ting, steder og subjektive horisonter, og samtidig kontekstualiserer disse hendelsene, tingene, stedene og identitetene.

Språklige tegn som lokaliserer hendelser kaller vi vanligvis indeksikaler. Innen lingvistikken er indeksikaler en del av det som kalles språkets pragmatiske trekk (Levinson 1983). Det betyr at de har å gjøre med forholdet mellom det som blir sagt og konteksten som snakkingen forekommer innenfor. Når vi betrakter språket som livsform forstår vi at det betyr at indeksikalene i siste instans ikke har noen referanse ut over seg selv. De gir bare mening i lys av det her og nå som ytringssubjektet selv konstituerer i sin kontekst (Wyller 2000). Imidlertid er ytringssubjektet heller ikke er gitt annet enn på nivå av rutinen som handling. Indeksikalene som inngår som del av rutinens bevegelser fremstår dermed som uttrykk for sentrum i det meningsproduserende maskineriet, nærmest som den kilden objekter og subjektivitet strømmer ut fra.

Konversasjonsanalysen har vist at strukturen av kryss-ytringer når mennesker snakker sammen tar opp i seg og posisjonerer språkbrukeren og slik tilfører mening til situasjonen uavhengig av det samtalen dreier seg om. Ved å engasjere seg i samtalsstruktur produserer samtalepartnerne seg selv som del av det som foregår. Slik ser vi at samtalsstruktur er en del av den erkjennelsen som er utgangspunkt for konkrete hendelser og konkret samhandling der mening dannes, og altså involvert i den produksjonen av mening som skjer i enhver avgrenset situasjon eller praksis. Innad i legorutinen er det også en produktiv struktur det objekter og subjektivitet utkrystalliseres på en bestemt måte i erkjennelsens omformingsprosess. Grunnleggende sett er dette en struktur av to virkeligheter som samtaler med hverandre: legoens virkelighet og barnas hverdagsvirkelighet. Jeg kaller denne strukturen en *dobbelstruktur* fordi det også samtidig foregår samtaler innenfor hver av posisjonene i denne grunnleggende samtalsstrukturen. Dobbelstrukturen produseres kontinuerlig blant barna som holder på med lego ved måten de beveger seg på og ved måten stemmekvalitet, tempus og bruk av personlige pronomener situerer og kontekstualiserer hendelsene som utspiller seg.

En språklig så vel som kroppslig regelmessighet som fungerer indeksikalsk utpekende i legorutinen er *stemmebruken*, slik den varierer sammen med bevegelsene til barna og legofigurene. For å koble dette til Peirce's faneroskopi vil stemningen som stemmekvaliteter skaper være et eksempel på førstehet, i hvert fall når denne stemningen er umiddelbar og brer seg mellom deltakerne. I Goldmans (1998) Huli-termer kan vi si at stemmebruken står sentralt i å markere om det er den flyktige eller den mer bestandige virkeligheten som gjelder, om det er legoens virkelighet eller barnas SFO-virkelighet. Variasjonene er knyttet både til *stemmekvalitet* og til *dialekt*. Toneleiet som markerer legoens virkelighet, kan være høyere eller lavere enn måten barnet vanligvis snakker på, og dialekten en annen enn barnets vanlige dialekt.

I legorutinen skjer realiseringen av andrehet hele tiden når barna og legofigurene beveger seg omkring i henhold til sine ureflekterte forventninger og blir møtt med forslag, argumenterer og protesterer i forhold til det de er i ferd med å foreta seg. Et fremtredende trekk som er indeksikalsk produktivt i sammenheng med slik bevegelse er at verbet står i preteritum, men uten å ha fortidig referanse<sup>5</sup>. Jeg skal gi en liten illustrasjon av en slik form for preteritum: Vi har for oss en episode der en figur kaster spyd mot en ape i bil for å stoppe bilens ukontrollerte ferd. Rett før spydet suser av gårde lar legofiguren denne replikken falle: ”og så kasta æ et spyd på bilen din ..”. Selv om vi ikke kjenner hele situasjonen tilsier hendelsen at dette er noe som utspiller seg i legoens virkelighet. Det er neppe andre enn legofigurene som kaster spyd på hverandre i denne skolefritidsordningen. Vi vet dermed at det er legofiguren som sier ”æ” her. Legofiguren sa ”og så ..”, tok sats, og for fremover (i presens) med spydet hevet slik at ordene ”og så kasta æ et spyd på bilen din” faktisk falt til litt i forkant av at figuren gjorde kastebevegelsen. Dette altså til tross for verbet i fortid. Denne bruken av preteritum uten fortidig referanse bidrar til narrativ struktur i legovirkeligheten, en struktur av hendelser med et tidsforløp. Det denne narrative strukturen gjør i sammenhengen

er å åpne et handlingsrom for legofiguren. Et handlingsrom der han kan utføre det å kaste et spyd (Preteritum *med* fortidig referanse bidrar på sin side til den narrative strukturen i dagliglivets virkelighet).

Subjektposisjonene som dannes innen og på tvers av den grunnleggende samtalestrukturen av to virkeligheter utpekes gjerne ved bruken av personlige pronomen. Stemmekvalitet, tempus og bruken av personlige pronomener må analyseres i sammenheng før vi ser hvilken virkelighet og hvilke subjektiviteter som produseres. Virkelighetsnivået må vi identifisere på bakgrunn av samspillet mellom alle disse trekkene; både stemmebruken, måten legofigurene og barna beveger seg omkring sammen og mellom hverandre på, tempus og pronomen, spiller inn på måten vi forstår henholdsvis stemmebruk, bevegelser, tempus og pronomen på. Trekkene kan altså ikke brukes på en klassifiserende måte, men de vokser frem i en frem-og-tilbakebevegelse innenfor den erkjennelsen som omformes av dem og som de samtidig er en del av.

### ***Indeksikalitet og ytring***

Det fins et slektskap mellom *rutine* som livsverden og måten *indeksikalene* er produktive på i rutinen, og Bakhtins (Bakhtin 1998) begreper om *talesjanger* og *ytring*. Forholdet mellom ytring og sjanger kan belyse den fremveksten av subjektive horisonter som skjer samtidig med at objekter og hendelser produseres i legorutinen.

*Talesjanger* omfatter den språkbruken som er knyttet til et bruksområde, og som har sin egen stil, sin egen oppbygging og sitt eget innhold i forhold til dette bruksområdet (Bakhtin 1998, s 1). Slik har det likheter med rutine, bortsett fra at rutiner i større grad tar opp i seg også det kroppslige og det situerte ved bruksområdet. Bakhtin selv gir ingen modeller for sjangeranalyse i følge Ongstad (1997). Men han sier at ord, ytring og sjanger alle er

---

<sup>5</sup> Slik bruk av preteritum er kalt rollelekreteritum av Dannemark (1985) og Åm (1989)

dialogiske og alltid står i en dynamisk sammenheng med hverandre. Slik kan sjanger oppfattes som en form for språkspill med sin egen indre logikk på lignende måte som rutiner.

I dagligspråket blir begrepet *ytring* ofte brukt om en uttalelse rett og slett, en uttalelse fra en individuell person. Slik jeg forstår Bakhtins bruk av begrepet *ytring* er det imidlertid ikke sagt at *ytringen* kan føres tilbake til språkbrukeren og forklares ved denne. Bakhtin sier riktig nok at *ytringer* kommer fra talens subjekt (Bakhtin 1998). Men det er *ytringen* som er nøkkelen til subjektet og ikke omvendt. *Ytringen* er det sted der talesjangerens vesen kommer til uttrykk. I *ytringen* er det språkbrukssfærens stil, form og tema fins (ibid). *Ytringen* ser dermed ut til å være der realiseringen av sjanger og ord foregår og språket materialiseres. *Ytringen* produserer seg selv som en realisering av sjangeren, som uttrykk for sjangerens vesen. Når jeg i analysen av legorutinen finner de indeksikalene som peker mot hvilken virkelighet som ytrer seg, og som peker mot subjektive posisjoner i den aktuelle virkeligheten og hvilke subjektive horisonter virkelighetene oppleves fra, peker jeg på hvordan talens subjekt produserer seg selv og konstituerer *ytringens* horisont.

Jeg vil vise et lite eksempel som illustrerer hvordan talens subjekt dannes samtidig som *ytringer* avgrenser seg. Det som foregår her er at apa og en annen legofigur vil hugge ned den maten de trenger fra et tre. Vi kan høre fornøyd latter og lyden av svingende sabler.

*1 Simen: for da kan dem x oppi træern og ...*

*da kan vi få enklar mat*

*2 Odin: m-m ... så bare går vi oppi treet også*

*.. tsj ... hehe..*

En ape og en legomann vurderer å klatre opp i et tre for å skaffe mat. Mannen begynner å gjøre klatrebevegelser. Både apa og legomannen henviser til seg selv som et "vi", og bevegelsen som foregår mot treet og maten er dette "vi" sin bevegelse.

En liten tvetydighet skapes imidlertid ved at Simen først sier "dem", og så "vi": *for da kan dem x oppi træern og ... da kan vi få enklar mat*. Det er ingenting i situasjonen som tilsier at dette "dem" viser til noen andre i legovirkeligheten. Alternativet er at det gjelder legofigurene i motsetning til Simen og Odin. En slik henvisning innebærer en brytning mellom et tredje person-perspektiv *på* legovirkeligheten og et første person-perspektiv innenfra den i Simens replikk. Ved et slikt tredjepersons "dem" skapes legofigurene i et glimt som figurer sett utenfra situasjonen, som skikkelser i en fortelling, samtidig som hendelsene finner sted.

Legomannen og apa som beveger seg i samme retning i form av et "vi" med en felles hensikt, danner sammen en subjektiv horisont. Denne horisonten kommer til uttrykk i både det Simen sier og det Odin sier. I Simens replikk er det imidlertid to horisonter som kommer til uttrykk. Den ene er "vi-et" *i* legovirkeligheten. Den andre er perspektivet *på* legovirkeligheten. Dette perspektivet danner en annen subjektiv horisont, riktig nok uten en klar identitet. Etter som bevegelsen til legofigurenes "vi" avgrenser seg mot dette subjektive blikket utenfra, både denne gangen og gjentatte andre ganger, er det at det vokser frem som identitet. Det "kommer til live i tidens strøm" som et "vi".

I dette eksemplet dannes grensene for ytringer ikke først og fremst mellom kropper, men mellom virkelighetsnivåer. Ingen av subjektivitetene er lokalisert til en individuell organismes person. Når vi forstår subjektivitet i lys av ytringen på denne måten, kan vi også ane at i den grad subjektiviteten faktisk *er* lokalisert i den individuelle organismen, er ytringen med på å *konstituere* den individuelle organismes person heller enn å *konstitueres av* personen.

Kompleksiteten av flere nivåer av virkelighet i legorutinen, bidrar til at subjektiviteter som vokser frem i legorutinen har tilknytning i legoens virkelighet og i barnas hverdagsvirkelighet på kryss og tvers på ulike måter. Dette bidrar til situasjoner av tvil og valg i utøvelsen av rutinen. Slike tvil og valgsituasjoner løser seg opp ved at det foretaes stadig nye meningsproduserende hypotetiske slutninger. Slik virker dobbelstrukturen meningsdrivende.

Med utgangspunkt i livsverdenperspektivet og i legorutinens felles fokus, og i slike rutinemessige språklige og kroppslige bevegelser som her er nevnt, er det jeg foretar en samhandlingsanalyse av meningsdannelsen blant barna som holder på med lego. Jeg vil presentere denne analysen i fire empiriske kapitler. Analysen tar utgangspunkt i det som er det felles fokus blant barna som holder på, nemlig legoen, og meningen er utkrystallisert med referanse til dette felles fokus. Når vi følger meningsdannelsen med dette utgangspunkt vil også vi som deltar i rutinen bare ved en slags mimesis se legofigurene endre sitt meningspotensiale (Aristoteles 2004). Når vi ser legovirkeligheten endre seg kan det være en innfallsvinkel til å reflektere over vår *egen* utvikling og dermed også å *forstå* måten barn endrer seg på (Haavind 1989). Dette kan åpne for en annen form for forståelse av menneskelig utvikling enn den utviklingspsykologien produserer.

### 3. METODE

Den kunnskapen jeg ønsker å utvikle i dette prosjektet, og som metoden ble rettet inn etter, er *refleksiv kunnskap* om måten erkjennelsesstrukturene blant barn som holder på med lego utvikler seg på og mening dannes. I henhold til det fenomenologiske perspektivet jeg har fremstilt i forrige kapittel, kan slik kunnskap genereres med utgangspunkt det felles fokus i praksisens livsverden. Dette felles fokus er legoen.

#### Forskningsdesign

##### *Hva -lego*

Da jeg planla hvilken type praksis jeg skulle konsentrere studien rundt, var utgangspunktet at det skulle være en aktivitet som barn selv har lyst til å holde på med, og der de selv definerer innholdet i hva det er de holder på med. Aristoteles skilte i sin tid mellom aktivitet som er mål i seg selv - praxis, og aktivitet som er middel for å oppnå noe annet – poiesis (Aristoteles 1999). Han knyttet menneskets følelse av lykke og meningsfylde nært til praxis; til situasjoner der vi er ett med våre gjøremål. Jeg ønsket å se på meningsproduksjonen i slik selvregulerende aktivitet der de som holder på forholder seg til det som foregår som mål og ikke middel. Jeg ønsket å følge en slik praksis over tid for å kunne gripe hvordan praksisens meningsfylde genereres.

Da jeg skulle velge en egnet praksis pekte *det å holde på med lego* seg ut. Ikke minst fordi jeg hadde erfart fra mine egne barn og deres venner at legoen fenet dag etter dag og uke etter uke uten å miste sin interesse. Nå må jeg legge til at mine egne barn er gutter, og det er mange av vennene deres også. Jeg ser ikke bort fra at gutter holder mer på med lego enn

det jenter gjør. Mye av legoen i butikkhyllene gir assosiasjoner til tradisjonelle gutteverdener, noe som styrker denne mistanken, og også i mitt empiriske materiale er det guttene som dominerer. Mye tilsier dermed at det er en viss guttedominans i den praksisen jeg velger. Betydningen av kjønn for praksisen som helhet har imidlertid ikke vært et hovedpoeng for meg i denne analysen. Jeg inkluderer imidlertid kjønn når det fremstår som en virksom dimensjon i forhold til den fortløpende meningsdannelsen. Hvorvidt barna faktisk kom til å ville velge å holde på med aktiviteten over lang tid var derimot et springende punkt i mitt forskningsopplegg. Målet for forskningen var jo å se på en praksis som barn holdt på med fordi de hadde lyst til det og selv drev praksisen.

Bortsett fra at lego er noe mange barn vitterlig velger å holde på med, er det en rekke praktiske fortreffeligheter knyttet til dette gjøremålet. Det er en aktivitet der deltakerne holder seg forholdsvis rolig på samme sted. Det er fortrinnsvis en innendørs aktivitet, og som sådan kan den praktiseres uansett vær og føreforhold. Det er også en fordel at det å holde på med lego ikke er en typisk farsottpreget aktivitet som det å bytte viskelær eller Pokemonkort eller holde på med jo-jo. Det å holde på med lego er tvert i mot en stabil praksis med tradisjoner. De fleste barn og deres foreldre har et forhold til den. De fleste hjem og de fleste skolefritidsordninger har lego.

Foreldre er gjerne positivt innstilt til at barna deres holder på med lego. Siden dataspillenes inntog i de tusen hjem uttrykker mange faktisk bekymring for at datamaskinene tar over i barnas interesse til fordel for lego og andre tradisjonsrike aktiviteter. Dette siste er en grunn til at jeg også valgte å bringe *det å holde på med data* som et tilleggsaspekt ved feltarbeidet. Jeg ønsket en aktivitet til som kunne sette *det å holde på med lego* noe i perspektiv og *det å holde på med data* pekte seg ut siden dataspill griper om seg stadig mer blant barn, fordi det også er en innendørs og stasjonær aktivitet, og fordi det gjerne kontrasteres med lego slik jeg har nevnt. *Det å holde på med data* viste seg imidlertid å ikke

være en fokusert og entydig praksis på samme måte som det å *holde på med lego*. Barna var ikke rettet mot datamaskinene på samme måte som de var det mot legoen når de holdt på med den. Datamaskinene inngikk tvert i mot på helt ulike vis i ulike aktiviteter; det kunne være som rekvisitt i familielek der mor skulle på arbeid, som arena for ”datanerder” med ekspertise på internet, eller som et medium for ulike spill. Det var altså snakk om mange ulike typer gjøremål der datamaskinen inngikk. Jeg har dermed valgt å ikke legg vekt på den delen av det empiriske materialet som omfatter data i denne omgang.

### ***Hvor -SFO***

Barns aktivitet inngår i vår kultur i et hverdagsliv som i sine store trekk er organisert ved rammebetingelser gitt ved skole, skolefritid og foreldres arbeidssituasjon. Selv om mye legoleking foregår i de tusen hjem var det dermed nærliggende å velge skolefritidsordningen (SFO) som arena for å studere barns legopraksis. Her er barna allerede samlet på steder med stor ”barnetetthet” (Strandell 2000) på en måte som er en del av deres daglige liv. De er samlet på en regelmessig og forutsigbar måte samtidig har de fri til å gjøre det de selv har lyst til (Kvelling & Wendelborg, 2002) For meg var det greit at barna var tilgjengelige uten at jeg måtte gjøre spesielle avtaler med dem. Det passet også mitt opplegg at elementer både av faste rammer og av frihet var til stede. Slik lå det godt til rette for at jeg kunne bidra til organiseringen av de daglige rutinene for å legge til rette for den situasjonen jeg ønsket for å kunne samle mitt empiriske materiale, men uten at det brøt med barnas naturlige hverdagsrytme.

## **Hvem -1.klassinger**

Jeg ønsket å få de minste barna i SFO med som hjelpere i min studie av meningsdannelse.

Disse barna var 5- 6 år da jeg gjennomførte mitt feltarbeid høsten 2001 og våren 2002. Alle fylte 6 år i løpet av dette året de begynte på skolen.

5-6 åringer er en aldergruppe der Piaget har påpekt mange endringer med hensyn til kognitiv struktur (Piaget, 1966, 2004). Observasjoner av kvalitative endringer i persepsjon og kognisjon innen en viss aldergruppe tyder på at meningsproduksjon som kan belyse menneskelig utvikling skjer i slike lag av befolkningen. Siden fantasileken enda florerer blant 5-6 åringer, og regelfølgende aktivitet er på vei opp (Goldman 1998), var det nærliggende å tenke seg at meningsdannelse med relevans til Piagets observasjoner ville kunne observeres i blant barn i denne alderen som holder på med lego.

Førsteklassingene er nye i skolemiljøet når de starter på sensommeren, uten faste etablerte gjøremål eller vennegrupper i SFO. Dette var også en fordel for meg siden det gjorde det lettere å etablere et fellesskap med barna rundt legoen slik jeg ønsket. En ulempe med å velge ut en bestemt aldergruppe, eller bestemte barn overhodet, var at det la føringer for hvem som kunne være med på å holde på med lego. Jeg ville jo i utgangspunktet at dette skulle være en aktivitet som foregikk på barna sine egne premisser. Strenge krav til personvern gjorde det imidlertid nødvendig å ha dette klart på forhånd. Men slik det utviklet seg ble ikke restriksjonen med hensyn til deltakere noe problem. Snarere tvert i mot. Det fungerte som en rammebetingelse for praksisen som vokste frem, og bidro til å gi situasjonen konturer og barna en selvforståelse som deltakere. Mot slutten av skoleåret kom selvforståelsen knyttet til koblingen mellom legosamværet og det å være førsteklassing til uttrykk da ett av barna lurte på om de som skulle begynne i første klasse om høsten også fikk en legodag en gang i uken.

## **Feltarbeid**

I etnografiske studier er forskeren ute i felten i deltakende observasjon, som regel uten å gjøre noen ”inngrep” i menneskers naturlige (les; kulturelle) situasjon slik den er i seg selv. Målet er å gi tykke beskrivelser av den kulturen som observeres for å kaste lys over sosiale og kulturelle fenomener (Hammersley & Atkinson 1995). Eksempler på etnografiske studier der barn er den befolkningsgruppen som er av interesse, kan være William Corsaros studier av barns jevnaldrendekultur (Corsaro 1985) eller Randi Dyblie Nilsens studie av sosialiseringprosessen i barnehagen (Nilsen 2000).

Som Corsaro og Dyblie Nilsen ønsket også jeg å studere barns praksis slik den foregår som en del av barna sitt liv i barna sine egne omgivelser. *Feltarbeid* i SFO måtte derfor inngå i mitt forskningsdesign. I og med at jeg hadde sett meg ut det å holde på med lego som den praksisen jeg ville studere innenfor SFO, var jeg ute etter å få tak på et empirisk materiale med et helt bestemt fokus. For å få et slikt materiale måtte jeg legge til rette *betingelsene* for praksisen på en tydeligere måte enn det etnografer vanligvis gjør. Til hjelp i planleggingen av disse betingelsene brukte jeg en metode for å studere samspill mellom barn og deres omsorgsgivere over tid, utviklet av Alan Fogel og hans medarbeidere (Lavelli, Pantoja, Hsu, Messinger, Fogel 2005).

## **Ukentlige videooptak**

Alan Fogel plasserer sitt eget arbeid innen kategorien utviklingspsykologi (Fogel 1993) og barns utvikling er det primære fokus i hans forskning. Han har utviklet et mikrogenetisk design for å kunne gripe utviklingsprosessen i ”real time”, slik den foregår. Designet går ut på å legge til rette for observasjon av små endringer fra det ene øyeblikket til det neste. I og med at Fogel studerer utvikling slik den foregår i samhandlingen mellom mennesker, er de små endringene han vil observere, endringer i det relasjonelle forholdet mellom mor og barn.

Disse endringene griper han ved å videofilme relasjonen på en systematisk måte, for så å underlegge filmene en bestemt analyse.

Fogels empiriske materiale består typisk av *video-opptak* av samhandling mellom mor og baby foretatt jevnlig i en lengre periode, for eksempel en gang i uka i ett år. Opptakene foregår i en kvasi-eksperimentell setting der mor og barn er i et bestemt værelse og med et bestemt spillerom for hva de kan foreta seg. Slik kan små endringer i måten moren og barnet forholder seg til hverandre på lett oppdages og utviklingen vil kunne følges på en systematisk måte.

Jeg ville benytte Fogels grep med å legge til rette for en ukentlig tilbakevendende situasjon som skulle filmes med tanke på en mikroanalyse av meningsutviklingen. I kombinasjon med feltarbeidet i SFO ville jeg innpasse situasjonen i den strukturen som SFO og skoledagen allerede danner i barna sin hverdag ved å legge opp til at situasjonen skulle bli en del av ukerytmen til de barna som deltok. Ved å legge til rette betingelsene slik, ville situasjonen kunne utvikle sin egen indre logikk, avgrenset fra annen lek og aktivitet som foregikk. Det å ha bestemte legoklosser og -figurer reservert for dette ukentlige fellesskapet var en sentral del av avgrensingen mot andre aktiviteter og situasjoner. Slik skulle det være mulig å følge meningsutviklingen, selv ved bare å være til stede og å filme en gang i uka.

### ***Tilgang til feltet***

I forkant av feltarbeidet søkte jeg om tillatelse fra kommunen, fra rektorene og fra barnas foresatte, og meldte inn prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). I NSD ble prosjektet registrert som *forskningsprosjekt som omfattes av meldeplikt*. Hele prosedyren startet med en skriftlig forespørsel til rådmannens kontor. Derfra fikk jeg så muntlig klarsignal til å ta kontakt med aktuelle skoler, samt ønske om ytterligere en kort søknad vedlagt de skriftlige henvendelsene til skolene og til de foresatte, og med klarsignal

fra datatilsynet. Etter søknad nummer to med de nevnte brev og tillatelser, ble så klarsignal gitt fra kommunen ved rådmannens kontor.

Jeg valgte å gjøre feltarbeid i to skoler og ikke bare én for å være sikker på å få et godt materiale. Med bare én skole kunne det være en viss risiko for at lokale forhold fikk en for stor plass i analysene. Jeg ønsket også å ta høyde for at barna kunne slutte i SFO eller bli lei av å holde på med legoen, eller at andre uforutsette ting kunne skje.

På den ene av de to skolene jeg hadde avtalt med, informerte rektor foreldrene om prosjektet i forbindelse med et foreldremøte som fant sted om våren i forkant av barnas skolestart. Ved starten av feltarbeidet etter at skolen startet i august, ble alle foreldrene til barna ved begge skolene forespurt skriftlig og ga sin skiftlige tillatelse til at barna kunne være med på prosjektet hvis de ville.

Som en forberedelse til feltarbeidet, for å gjøre meg kjent med de fysiske forholdene, med de voksne som arbeidet i skolefritidsordningen og med rutinene i skolefritidsordningen, besøkte jeg skolene om sommeren før førsteklassingene begynte. Etter at skolen begynte fikk jeg være med førsteklassen gjennom noen av deres skoledager for å sette meg inn i hvordan hverdagen deres forløp og hva de drev med. Gjennom hele feltarbeidet hadde jeg jevnlig kontakt med lærer i førsteklassen i tillegg til de voksne som jobbet i SFO. Av og til møtte jeg også foreldre som kom for å hente barna sine.

### ***Små kull***

Gjennom erfaring som mor med barn i skolefritidsordning visste jeg at det kunne være et svært livlig sted til tider. Med tanke på både at det kreves en viss ro for å kunne konsentrere seg om å holde på med lego, og at det skulle være mulig å dokumentere praksisen ved å filme, valgte jeg ut to skoler som hadde små kull blant førsteklassingene dette året. På den ene skolen hadde første klasse fri fra skolen en dag i uken. Det innebar at de to guttene og to

jentene fra denne klassen som benyttet SFO var alene fra morgenen av og frem til klokka 12 mens de større barna var på skolen. Jeg tilbød denne formiddagen som ”legodag”. På den andre skolen hadde første klasse undervisning hver dag. Etter skoletid spiste de et måltid før de kom til skolefritid omtrent klokka 13.30. De dro hjem til ulike tidspunkter, de siste rundt 16.30. Her tilbød jeg en ettermiddag i uka som legodag for de tre jentene og fem guttene fra første klasse som benyttet skolefritidsordningen. Ikke alle disse barna benyttet SFO i like stor grad. Noen hadde hel plass, mens andre hadde en mindre andel. Dette bidro til at noen av barna var der mer sjelden enn de andre, og til at noen av barna er mer fremtredende enn andre i mitt materiale.

### ***Egen lego***

I og med at jeg ønsket å legge til rette for en situasjon som var attraktiv nok til at barna ville velge å holde på jevnlig hver uke, måtte legoen være fristende og interessant. Ved å ta i bruk lego lånt fra mine egne, nå store, barn og ved å kjøpe inn noe nytt, klarte jeg å skaffe til veie to store kasser med et rikholdig innhold av lego. Legoen jeg lånte fra mine gutter var preget av deres interesse for sjørøvere og spennende eventyr. I den legoen jeg kjøpte inn var det noe mer hverdagslige figurer av begge kjønn og med ulik yrkesmessig tilknytning. Jeg hadde selv med meg legokassen på den faste ukedagen jeg kom, og dette var den eneste dagen barna kunne holde på med akkurat denne legoen. Slik håpet jeg at interessen vill vare over lang tid, og dessuten at jeg ville få sjansen til å følge med på det som utviklet seg av hendelser blant legoen og blant barna som holdt på med den.

## ***Omgivelsene og min rolle***

Jeg hadde nå lagt til rette rammebetingelsene for det å holde på med lego på en måte som ga en svært klar og entydig situasjon. Det var legoen, meg, de bestemte barna, et bestemt sted og en fast tid. Siden mitt poeng var å studere en aktivitet som er drevet av interesse for aktiviteten selv, la jeg aldri noe press på at noen skulle holde på med lego. Barna kunne holde på eller de kunne la være hvis de heller ville det. Innen disse rammene var jeg en del av fellesskapet sammen med dem, men uten å legge bestemte føringer på aktiviteten deres. Jeg holdt en lav profil med hensyn til å foreslå ting eller blande meg i det som foregikk mellom barna. Jeg la vekt på å være til stede og tilgjengelig og også synlig med mitt kamera, men unngikk en tradisjonell voksenrolle som håndhever av regler eller en som vil ordne opp i problemer. Selv når diskusjonene antok en form som lignet krangling, blandet jeg meg minst mulig inn. Barna oppfattet dette raskt og henvendte seg til andre voksne enn meg hvis det oppstod problemer mellom dem. For meg var det en overvinnelse å ikke gripe inn i situasjoner som så ut som de behøvde en viss styring, og det var med blandede følelser jeg hørte ungene si *”æ går og sier det til voksnan”* mens jeg satt der. Men det var i det store og hele svært sjelden det skjedde at voksne måtte tilkalles, og ved å være tilbakeholden erfarte jeg at barna kunne ordne opp i mye mer selv enn det jeg i utgangspunktet hadde antatt. Slik ble det stadig mindre vanskelig å innta en avventende holdning.

Når jeg ble eksplisitt oppfordret til det, tok jeg del i leken. Det skjedde noen ganger, og litt oftere i den gruppen der det var få barn enn i den andre. Men min vanlige form for deltakelse var for det meste at jeg *”bare var der”* som en naturlig del av situasjonen. I denne naturlige måten inngikk at jeg var forsker og interessert i legoen på en annen måte enn de andre voksne, og ved at jeg filmet og noterte. At jeg var nært assosiert med legoen fikk jeg bekreftet da jeg en gang etter mange uker sammen med barna, tilfeldigvis møtte en av guttene et annet sted på skolen enn det vanlige. Han så lenge og granskende på meg før han spurte. Er

du Berit? Han som kjente meg svært godt når vi var i vante omgivelser uttrykte nå sterk tvil i forhold til om det var meg.

### **Beskrivelse av situasjonen**

#### *Skole 1*

Lokalene til SFO på denne skolen er på størrelse med to klasserom. I tillegg har de eget inngangsparti med garderober, kjøkken i forlengelsen av hovedrommet og kontor for de ansatte. De har også et lagerrom for uteleker og et lite puterom der inntil fire barn om gangen kan hoppe og herje. Halvparten av SFO-rommet er førsteklassen sitt klasserom når de har skole. Her er det benker og bord som kan flyttes på, en tavle, og skuffer til hvert av barna og en datamaskin. Resten av lokalet er innredet med dukke- og utkledningskrok bak skjerm Brett, lesestol med sofa, en dukketeaterscene som også tjener som butikk, samt to langbord til å spise, arbeide eller leke ved. Skolegården med både asfalterte flater og naturområder med trær tjener som uteareal.

Skolefritidsordningen tar imot barn opp til og med fjerde klasse. Når de er i SFO kan barna selv bestemme om de vil være ute eller inne, og de organiserer stort sett sine egne gjøremål. Mange av barna har prosjekter som de holder på med sammen og fortsetter med dag etter dag. Det kan være perling, plastelinfigurer eller lego. De har også mange spill og bøker.

I og med at legodagen her ble lagt til førsteklassingenes skolefrie dag, hadde de fire barna som benyttet SFO denne dagen formiddagen for seg selv i romslige lokaler. Legokassen ble plassert på en stor flyttbar matte på gulvet og aktiviteten foregikk for det meste der. Men legoen tok også utflukter rundt omkring og slo seg av og til ned oppå bord og hyller. Av og til ble legoen blandet med andre typer materiale som plastelin eller dukkehus av tre.

I løpet av den perioden jeg gjorde meg kjent med barna og undersøkte om de ville være med på prosjektet, kom det frem at jentene i denne gruppen gjerne ville at jeg skulle ha

med såkalt jentelego. Denne legoen har figurer som er større enn vanlige legofigurer, det er nærmest små dukker med prinsesseaktig utseende. Jeg etterkom ønsket deres og skaffet til veie noen pakker med slik lego til legokassen. Dette bidro til at hovedbolken av lego som jo ikke var jentelego nærmest ble for guttelego å regne. Noe tilsvarende skjedde ikke ved den andre skolen.

Midt på dagen er skolen slutt for mange av de større barna og de strømmer til SFO. De fire førsteklasingene og jeg bestemte tidlig at vi pakket bort ”vår” lego før de andre kom. Dette fordi alle de andre barna var veldig interesserte i vår lego og det var vanskelig å hindre at legoen ble blandet med legoen i SFO.

## *Skole 2*

På denne skolen disponerer SFO et rom på størrelse med et klasserom, samt et lite tilstøtende rom med kjøkkenbenk og et bord. De har ikke egen garderobe, men hver skoleklasse har plasser der barna henger fra seg yttertøyet. Det fins også et større kjøkken og en matsal et annet sted i skolebygget. SFO-rommet er innredet med et bord og benker der også de ansatte holder til når de er inne. Det er en sofakrok og et lite bord og skap og hyller med formingsmateriale, klosser og bøker. Skolegården består for det meste av asfalt, men det er et område med lekeapparater med grus under. Det fins et rom med uteleker som stylvler, sparksykler og baller og hoppetau.

Etter at skolen slutter litt over klokka tolv må alle være utendørs frem til klokka ett når det er mat og de spiser sammen i matsalen. Etter maten er det valgfrie aktiviteter for alle bortsett fra de som har obligatorisk leksetid eller morsmålundervisning.

Her ble legodagen lagt til en ettermiddag etter maten. Det var om lag 50 barn som benyttet denne skolefritidsordningen i større og mindre grad, noe som innebar at det kunne være ganske folksomt. Det ble derfor en utfordring for førsteklasingene og meg å finne en

måte å holde på med legoen på som ikke innebar for mye innblanding fra andre barn. Den første gangen plasserte vi legokassen i hovedrommet og forklarte for de andre barna at legoen var reservert for førsteklassingene fordi de var med på et prosjekt der legoen skulle studeres i bruk. Uka etter trakk vi oss imidlertid tilbake til det lille kjøkkenet for å få mer fred og ro, og det ble vår base for ettertiden.

### **Filmingen**

På skole 1 startet jeg filmingen første gang jeg møtte opp med legoen og filmet en gang i uka i 21 uker fra slutten av oktober og til midten av april. På skole 2 startet jeg filmingen tredje gang jeg møtte opp med legoen og filmet en gang i uka fra midten av oktober til begynnelsen av mai. Med de to første gangene uten film var jeg til stede med legoen en dag hver uke i 25 uker på denne skolen. Redskaper jeg benyttet til filming var et lite håndholdt kamera. Barna var jo innforstått med at jeg var interessert i å studere lego i bruk, og hadde ikke noe imot å bli filmet som et ledd i dette. Interessen for mitt lille kamera var stor til å begynne med, men den svant fort til fordel for legoen. Med jevne mellomrom ble det oppmerksomhet rundt kameraet når noen av barna ville henlede oppmerksomheten på viktige legofigurer som gjerne skulle filmes, eller når noen gjerne ville holde kameraet og filme litt. En sjelden gang kunne ett av barna be om at jeg ikke måtte filme, noe jeg selvfølgelig etterkom. Såfremt det ikke gikk ut over kameraet var min holdning i det store og hele å ta barnas innspill om hvordan kameraet skulle eller ikke skulle være en del av vår felles situasjon til følge. Dette fungerte helt uproblematisk. For meg var det et visst ubehag forbundet med å filme mennesker som glemmer at de blir filmet siden det uvegerlig gir assosiasjoner til overvåking. Det som gjorde det akseptabelt var at legoen og meningsdannelsen var fokus for studien, og ikke barna som deltok. Jeg brukte ubehagsfølelsen som et barometer for til enhver tid å opprettholde mitt forhold til barna som et forhold mellom samarbeidspartnere. På slutten av tiden sammen med

dem laget jeg en filmcollage til hver på omtrent 20 minutter som de fikk med seg hjem. Slik kunne både foreldrene og barna selv få et inntrykk av hva barna hadde vært med på.

### **Hvor mye film**

Som utgangspunkt hadde jeg innstilt meg på at omtrent en halv time film fra hver uke ville gi et fyldig, men samtidig overkommelig materiale. I praksis varierte det fra uke til uke hvor lange sekvenser jeg filmet. Siden både antall deltakere og hvor lenge de holdt på med legoen varierte, ga det ikke mening å ha en helt fastlagt mengde film fra hver gang. Noen ganger begrenset mengden seg selv på grunnlag av aktiviteten, andre ganger når aktiviteten var intens over lang tid, slo jeg av kameraet i perioder og tok notater i stedet for ikke å få uoverkommelig mye film. Slik måtte jeg fortløpende utøve et skjønn i forhold til når det var relevant å filme og når det ikke var det. For begge skolene er den korteste filmen på 4 minutter. Den lengste sekvensen fra skole 1 er 64 minutter og fra skole 2 er den 61 minutter.

Jeg tok feltnotater hver gang, og la vekt på at notatene skulle danne en kontekst for filmene og utfylle bildet av hva som foregikk i situasjonen den dagen. Det at jeg stadig noterte ble tidvis omfattet av en viss interesse, særlig fra jentene, og særlig når de selv satt og tegnet. Jeg har en god del slike "notater" som jeg har fått hjelp med. Slik ble det å ta notater også noe som preget min rolle i dette fellesskapet.



Rent teknisk fant jeg ut etter et par ganger at det var en fordel med en ekstra mikrofon på kameraet for å få med snakkingen på en tydelig måte. Jeg fant også ut at det var en stor fordel å bruke vidvinkel-linse. Jeg la vekt på å ta beslutninger underveis i feltarbeidet med hensyn til fokus for videofilmingen og ikke bestemme for mye på forhånd. Under filming var jeg også opptatt av å holde det åpent hvilke sider ved aktiviteten som ville vise seg å bli viktige i den videre analyseprosessen. For å unngå å gjøre systematiske tabber varierte jeg derfor måten å filme på. Jeg varierte mellom å sette kameraet fra meg slik at opptaket ble stabilt fra ett sted i rommet mens legoen og barna beveget seg omkring, og å holde kamera og flytte meg slik at hendelsene som utspilte seg blant legoen ble fokusert. Jeg varierte også mellom å fokusere detaljer i det som foregikk i legorutinen mellom noen av barna og å fange opp helheten av praksisen slik alle deltok. I det etterfølgende arbeidet med analysene var jeg fornøyd med å ha et såpass ”rotete” materiale. Det er sjelden jeg ikke har kunnet finne ut av det jeg har ønsket på en eller annen måte. Enten ved å se på filmen, høre på snakkingen og lyden av det som foregår, eller sjekke i feltnotatene.

Etter endt feltarbeid og endt grovredigering av filmene sitter jeg med et materiale bestående av 22 timer og 27 minutter film. Gjennomsnittlig har jeg 28 minutter pr uke fra skole 1 og 33 minutter pr uke fra skole 2.

### ***Hvordan det gikk***

Feltarbeidet gikk etter planen, og jeg fulgte de to gruppene og legoen en gang i uka gjennom deres første skoleår. Jeg tilbrakte vel tre timer ved legokassen hver gang på hvert sted. Første gang jeg kom med legoen var barna svært interesserte. Neste gang jeg kom var det imidlertid få av dem som husket at dette skulle bli et fast innslag. På begge skolene var de fleste opptatt med andre ting og det tok lang tid før de dukket opp denne dagen. Tredje gang derimot ventet de på at jeg skulle komme og fra da av var legoen og jeg et fast og selvfølgelig innslag i deres

uke. Særlig på den ene skolen der jeg var om ettermiddagen, var legoen med på å skille denne dagen fra de andre dagene og med på å strukturere uka deres.

Selv om den ble et fast innslag, fluktuerte interessen for legoen blant barna. Noen dager var det intens aktivitet i lange perioder. Av og til med mange deltakere, av og til med to eller tre eller bare en. Andre ganger ville alle være i nærheten av hverandre og av legoen, men noen valgte å gjøre andre ting enn lego. Dette gjaldt særlig jentene. De holdt seg gjerne i nærheten, men holdt kanskje på med tegning eller perling. Guttene holdt jevnt over mye mer stabilt på med legoen enn det jentene gjorde.

I slutten av desember introduserte jeg datamaskiner og dataspill i den ene gruppen, og i mars i den andre. Nå kunne barna holde på både med data og med lego innenfor rammen av den situasjonen vi hadde etablert sammen. Interessen for lego holdt seg selv, men særlig på den skolen der det var åtte barn ble det slik at noen gjerne holdt på med data samtidig som noen holdt på med lego. Med to ulike aktiviteter å følge med på fikk jeg et dilemma i forhold til hvor jeg skulle følge med. Jeg løste dette ved å gå imellom og å filme noe på begge steder.

## **Analyser**

Som Haavind peker på legger allerede den første systematiseringen av det empiriske materialet føringer på det videre arbeidet og slik er det i høyeste grad en del av analyseprosessen (Haavind 2000). Denne første systematiseringen er foregrepet i og med forskningsdesignet, og måten det empiriske materialet er etablert på.

### ***Mikrogenetisk design***

Som nevnt inspirerte Alan Fogels forskning måten jeg planla designet på med blant annet tilrettelegging av en ukentlig tilbakevendende situasjon og bruk av video. Dermed har også

materialet likhetstrekk med Fogels materiale; det består av video-opptak av situasjoner der barn inngår i samhandlingen, og der opptakene følger situasjonene over tid. Som innfallsvinkel for å diskutere den videre analyseprosessen vil jeg nå reflektere noe mer inngående over designet, og over hvordan ulike teoretiske føringer åpner andre analytiske muligheter i mitt materiale enn i Fogels. Jeg vil starte med å presentere Fogels design slik jeg forstår det.

Fogels forskningsinteresse er primært emosjoner og emosjonell utvikling. Selv om han studerer utviklingen av emosjoner og tilknytning i relasjoner mellom baby og omsorgsperson, er det primært *barnets* utvikling Fogel interesserer seg for (Fogel 1993). Utviklingen i samhandlingsmønsteret mellom de to danner rammen rundt barnets emosjonelle utvikling og bidrar til forståelsen av individuell utvikling som relasjonell og kulturelt situert.

De ukentlige møtene der Fogel filmet interaksjonen mellom mor og barn er utsnitt av mødrenes og barnas liv sammen. Den tilrettelagte situasjonen hver uke er som et vindu som jevnlig legges på samlivet og lar oss titte inn og se hvordan de to interagerer. Når utsnittet blir tatt med jevne mellomrom går det an å følge endringene i måten interaksjonen reguleres på, og når vi legger alle vinduene etter hverandre kan vi se hvordan samhandlingen endrer seg over tid. I neste omgang kan vi, om vi ønsker det, isolere barnets væremåte i relasjonen og se hvordan barnet utvikler bestemte måter å forholde seg på. Slik er det en historisk-relasjonell tilnærming.

### ***Hvordan analyseres meningsinnholdet frem?***

Fogels innfallsvinkel til analysene av videomaterialet er forskernarrativet. Narrativet fremkommer ved at forskeren ser på videoopptakene om og om igjen og veksler mellom å lage oversiktsfortellinger av hele serien av opptak, og sekvensfortellinger av hvert opptak. Den mest avgjørende fasen i analysen av materialet er identifiseringen av *rammer* i

narrativene. I Fogels bruk innebærer begrepet rammer mønstre av endring og stabilitet som *forskeren* kan identifisere i *samhandlingen mellom mødrene og barna deres*. Med utgangspunkt i rammene bygger forskeren opp sin forståelse av kommunikasjonen i relasjonen, og det er i rammene det er mulig å se utviklingen mens den skjer.

Når forskeren har identifisert rammer i de første utkastene til fortellinger om mor-barn relasjonen, danner disse rammene utgangspunkt for rammefortellinger innenfor hvert av opptakene. Rammefortellingene inngår i en vekselvirkning i helheten av opptak, og syntetiseres til slutt i en historisk fortelling der en beskrivelse av rammenes utvikling fremstår. Dette vil samtidig være forskerens fortelling om barnets utvikling.

### ***Forskeren – tilskuer og deltaker***

I sitt berømte essay ”*Deltakar og tilskodar*” (Skjervheim 1996, første gang utgitt i 1957) beskriver Skjervheim det å være tilskuer og det å være deltaker som to ulike holdninger som det er mulig å innta i forhold til andre. Når vi er *deltakere* inngår vi i en treleddet relasjon der vi sammen med den eller de andre vender oppmerksomheten mot *en sak*, et tredje, av *felles interesse*. Når vi er *tilskuere* er vi ikke rettet mot det den andre interesserer seg for, men mot *den andre som saksforhold* samtidig som vi registrerer hva den andre interesserer seg for. Vi står i relasjon til *vårt* saksforhold som er den andre i forhold til *sitt* saksforhold. Jeg vil ta utgangspunkt i dette skillet mellom deltaker og tilskuer i form av en metodisk betraktning. I forskningsprosessen kan skillet mellom deltakerperspektiv og tilskuerperspektiv belyse hva vi er rettet mot og hva vi søker kunnskap om.

I mellommenneskelige forhold i dagliglivet kan vi finne både deltakerposisjoner og tilskuerposisjoner sier Skjervheim (ibid. s. 75) Vi kan la oss engasjere i det andre er opptatt av og være deltakere. Eller, vi kan bli mest opptatt at den vi snakker med mener noe rart og slik gjøre den vi snakker med til vårt saksforhold. Når vi i dagliglivet gjør den andre til

saksforhold er det dermed uttrykk for at vi ikke tar det den andre sier helt alvorlig. Men det er også motsatt mener Skjervheim; hvis vi i *utgangspunktet* forholder oss til andre som til saksforhold, så tar vi heller ikke det de sier helt alvorlig. Skjervheim sier det så sterkt som at en slik objektiverende holdning er å regne som et angrep på den andres frihet. Han kritiserer psykologien for å være en slik objektiverende vitenskap.

### ***Forskeren som tilskuer***

Fogels posisjon i forhold til moren og barnet som samhandler ligner en *tilskuerposisjon* i Skjervheims terminologi. Forholdet mellom forskeren og moren og barnet er et forhold av to toleddede relasjoner: moren og barnets forhold til hverandre og forskerens forhold til de to som saksforhold.

Ved etableringen av forskernarrativet går Fogel går frem og tilbake i materialet og veksle mellom å se på helheten av materialet og delene for å unngå inntolkning av en bestemt forforståelse. Dermed etableres en treleddet relasjon der Fogel samhandler med videomaterialet om å skape fortellingen om moren og barnet. I denne prosessen blir altså forskeren forvandlet til deltaker. I og med den første del av prosessen der relasjonen mellom mor og barn blir gjort til *objekt* med henblikk på barnets utvikling, er imidlertid det som ser ut som en dialogisk prosess i bunn og grunn uttrykk for forskerens stemme som tilskuer. Deltakerposisjonen er instrumentell i forhold til å realisere forskning fra en tilskuerposisjon.

### ***Forskeren som deltaker***

Min livsverdentilnærming skiller seg fra Fogels ved at jeg er rettet mot det som er felles fokus blant barna som holder på med lego, og ikke mot barna. Selv om jeg ikke tok del i det å holde på med lego på nøyaktig samme måte som barna, var jeg alltid til stede og var på min måte en

aktiv med-skaper av situasjonen. Både jeg og barna var rettet mot legoen og mot de hendelsene som utspilte seg i legoens virkelighet. Dermed var vi grunnleggende sett deltakere i en treleddet relasjon av samhandlende parter rettet mot et felles objekt. Selv om jeg i analysene *reflekterer* over måten meningen genereres og materialiseres på er det aldri snakk om å objektivere barna ved å bruke samhandlingene til å studere noe annet enn den logikken som praksisen selv genererer. Med bakgrunn i denne forskjellen er ikke mitt fokus relasjoner som endrer seg historisk som hos Fogel, men emergente meningsstrukturer som vi kan forstå oss selv som en del av.

### ***Korte beskrivelser***

I løpet av feltarbeidet så jeg på filmene som jeg akkumulerte, og jeg reflekterte fortløpende over ulike måter å være deltaker på og måter å filme på. Etter at feltarbeidet var over grovredigerte jeg filmene og ordnet dem ved sted og dato. I hele den følgende analyseprosessen jobbet jeg vekselvis med hele videomaterialet og deler av materialet, slik også Fogel gjør det. Jeg begynte med å skrive relativt kortfattede beskrivelser av det som foregår for hver film. Noe som utpekte seg i disse innledende beskrivelsene var hvordan legoen etter som ukene gikk bredde seg mer og mer utover og annekterte større områder i sitt meningsunivers. Det var også påfallende hvordan enkelte legoting raskt så ut til å få større betydning enn andre, og at regler i SFO og vennskap mellom barna så ut til å spille en rolle i meningsproduksjonen.

### ***Transkripsjoner***

Et nytt steg i arbeidet med å utvikle meningsproduksjonen ble å transkribere det barna sa mens de holdt på med legoen. Hensikten med dette var både å kunne ha transkripsjonen ved

siden av som en hjelp til å få med det som ble sagt når jeg så på filmene, og å kunne foreta en mer systematisk analyse av snakkingen.

For å lette dette arbeidet vurderte jeg å foreta et utvalg fra filmene og bare transkribere episoder som så ut til å ha spesiell betydning, men det viste seg vanskelig å kunne foreta en relevant avgrensning av hva som skulle være med og hva som ikke behøvde transkripsjon. For å vite hva som var viktig måtte jeg jo først vite hva det ble snakket om, og hvordan det som det ble snakket om inngikk i helheten av meningsproduksjonen. Analysen måtte med andre ord vært ferdig før avgrensingen kunne foretaes. En annen mulig måte å foreta en avgrensning på, var å velge ut noen av barna og følge dem gjennom materialet. De to guttene ved skole 1 holdt stort sett på sammen hver eneste uke, og jeg forsøkte denne typen avgrensning ved å redigere bort det øvrige materialet og konsentrere analysene om disse to. Dette fungerte heller ikke optimalt, av grunner jeg kommer tilbake til i neste avsnitt. En tredje måte å forholde seg til transkriberingen på var å transkribere alt, men konsentrere det meste av innsatsen i forhold til den ene skolen. Dette har jeg gjort, og materialet fra skole 2 er mer gjennomarbeidet med hensyn til transkribering enn materialet fra skole 1.

Transkriberingen var et møysommelig arbeid siden mange av barna gjerne snakker i munnen på hverandre, og snakkingen dessuten blander seg med lyden fra legoen. Heldigvis fikk jeg hjelp til en del av dette arbeidet av to flinke studenter som tok faget ”Forskningspraksis” ved NTNU, høsten 2003. Når det er sagt, er det viktig å påpeke at det å jobbe seg møysommelig gjennom filmene og få med alle nyanser i det som blir sagt og gjort, er en viktig og nødvendig del av analyseprosessen. For min egen del gikk jeg nøye gjennom alle filmene og sjekket transkripsjonene også for de delene jeg fikk hjelp. Men det var en stor lettelse å slippe å skrive alt egenhendig. Transkripsjonene til filmene fra skole 2 utgjør 279 sider, til skole 1, 196 sider, alt i alt 475 sider.

I forbindelse med transkriberingen måtte jeg foreta valg med hensyn til format. Jeg valgte å skrive ned snakkingen på dialekt, omtrent slik den høres ut, men med tilnærming til bokmål av hensyn til lesbarheten. Av hensyn til lesbarheten valgte jeg også enkel tegnbruk. Nærmere bestemt benytter jeg to og tre prikker der det er små pauser i snakkingen. Jeg benytter spørsmålstegn og utropstegn for å markere spørsmål og utrop. For å markere trykk på spesielle ord benytter jeg understreking av ordet. Store bokstaver markerer at noen snakker høyere enn vanlig eller roper. I de tilfellene der det er umulig å høre hva barna sier setter jeg inn en x i dialogen. Siden jeg fremstiller løpende dialog har jeg valgt å ikke bruke punktum, og heller ikke stor bokstav etter kolon. Jeg måtte også velge hvordan transkripsjonene skulle fremstilles på arket. For å gjøre situasjonene så lette å visualisere som mulig bestemte jeg meg for å la replikker komme i mest mulig kronologisk rekkefølge nedover på venstre side av arket. Navnet til den som snakker står foran hver replikk, men hvem replikken er henvendt til står ikke der (slik det for eksempel gjør hos Corsaro 1985). En fremstilling der hvem replikken er henvendt til er med, legger føringer mer i retning av kommunikasjonsanalyse enn av en analyse av meningsdannelsen slik jeg ønsker. Sammenhengen de enkelte replikkene inngår i kommer i stedet frem i beskrivelsene av det som foregår. Disse beskrivelsene er et *resultat* av analysene.

### ***Posisjoneringsanalyse***

I boka *Approaches to discourse* (1994) beskriver Deborah Schiffrin "the ethnography of communication" opprinnelig utviklet av Dell Hymes. Denne kommunikasjons etnografi anser kommunikasjon som en integrert del av det vi vet og gjør som medlemmer av en bestemt kultur. Språkbruken er å regne som kulturelle bevegelsesmåter, og språkets grammatikk reflekterer og produserer virkelighet på måter som er fristilt i forhold til den

umiddelbare kommunikative funksjon språket har for den enkelte. Dette produktive nivået er det jeg er ute etter.

I Trondheim har språkforskeren Ellen Andenæs utviklet en modell for posisjoneringsanalyse som gjør det mulig å studere det produktive nivået av samhandling. Posisjoneringsanalysen ser på identitetsforvaltning, følelses- og kunnskapsmessig posisjonering av virksomheter, posisjonering av samtalepartnere, og på måten relasjonsstrukturen i kommunikasjonen fremstår (Andenæs, E. 1995, 1998). I utarbeidelse av analysemodellen har Andenæs vært inspirert av Elinor Ochs (Ochs 1988) som ser på hvordan språkbrukere skaper sin egen sosiale identitet gjennom å posisjonere seg språklig og handlingsmessig. Andenæs bringer Ochs' forståelse videre ved å peke på at samtidig som språkbrukeren skaper sin egen identitet posisjoneres også andre identiteter og *ting*. En analysemodell som dette som forholder seg til både relasjonsstruktur og til tingenes identitet i strukturen, er egnet for min tilnærming som er rettet mot måten den livsverdenen barna som holder på med lego deler, antar mening. Lego er jo i høyeste grad ting, og fokus på måten tingene antar mening og på den virkeligheten de konstituerer for praksisdeltakerne, er det som utgjør kjernen i min tilnærming.

### ***Posisjoneringsanalyse – et første forsøk***

I det første forsøket på å analysere frem den felles meningen som ble produsert i legopraksisen isolerte jeg som nevnt filmsekvensene med de to guttene fra skole 1 som alltid holdt på sammen, og fulgte disse to gjennom hele materialet. Dette arbeidet resulterte i et konferanseinnlegg (Johannesen 2003). I denne analysen viste det seg imidlertid vanskelig å skille meningsdannelsen som var knyttet til det å holde på med lego fra den personlige historien til de to guttene. Det at de alltid holdt på sammen viste seg å være en vanskelighet og ikke en fordel slik jeg hadde trodd. Jeg innså at ved å avgrense analysen ved a priori å

velge å se på samhandlingen mellom bestemte barn slik jeg hadde gjort, hadde jeg foretatt en avgrensning som kanskje gikk på tvers av aktivitetens egen logikk og som i alle fall bidro til at det ble vanskeligere å skille ut legopraksisens produktive nivå. Etter dette første forsøket på analyse gikk jeg tilbake til det kronologisk organiserte materialet fra skole 2 uten å ta i spesiell betraktning hvem av barna som var tilstede til enhver tid. Når jeg da anvendte posisjoneringsanalysen tok jeg stilling til det produktive nivået på en ny måte uten å ta som utgangspunkt at stemmen som ytret seg i samhandlingen tilhørte barnet som snakket. Dermed ble det dypere nivået i livsverdenen konfrontert; det nivået der subjektivitet konstitueres. Slik kom det allmenne ved livsformen å holde på med lego i forgrunnen, og barnas personlige egenskaper og deres felles historie kunne settes i parentes.

### **Situert snakking**

Neste steg ble altså å se etter de generelle tendensene i materialet på en systematisk måte uten å la analysen hvile på det individualiserte barnet som en definert størrelse. Dermed kom språket som livsform i fokus og den språklige strukturen fremsto som enda mer betydningsfull.

Det er typisk for legorutinen at stemmene til barna som deltar er entusiastiske og engasjerte. Rett som det er snakker noen i munnen på hverandre. Ofte er det ufullstendige setninger, utrop eller lyder de ytrer. Noen ganger snakker barna også litt hver, og utfyller hverandre omtrent som Ole, Dole og Doffen. Noen snakker også tilsynelatende uten å henvende seg til andre, slik Piaget Og Vygotsky observerte, og i tråd med det Piaget kalte egosentrisk tale. Den felles oppmerksomheten mot legoen opprettholdes gjerne ved utrop som *”se hva æ fant da!”* *” se her da!”* *” sjekke den her da!”* Den opprettholdes ved lydmalende uttrykk som *”uæææoo!”* *” oi!”* *”booom!”*, eller ved at legoen plasseres i kontinuiteten av hendelseforløp: *”ha ha, nå har æ funne apa!”* Kvalitative vurderinger og betraktninger

fremelskes ved retoriske spørsmål som ”heldig, hva?” ”sjekk det her da?” og møtes med heftige motforestillinger: ”Ei!? E det så mye da?” eller ”Nei, det er da ikke et fly det er en drage!” Nye initiativer kan også avstedkomme enighet uten at engasjementet blir mindre av den grunn: ”JA!” og så et påfølgende forslag om å gjøre sånn eller slik. Engasjementet, den kroppslige nærheten mellom barn og legofigurer og en aktiv bruk av imperativ, av påpekende pronomener, av adverb som *her* og *nå*, er uttrykk for den situerte enheten av kropper og ting i hendelsene som utfolder seg. Her vil jeg nevne språkforskeren Synnøve Matres samtaler med barn som en kontrast (Matre 2000). Matre la til rette en situasjon der hun satt sammen med barn og spikket og samtidig pratet om løst og fast, for det meste ikke om spikkingen. Hun gjorde dette for å danne seg et bilde av barnas etablerte språklige strukturer, og fikk da også en situasjon der barna snakket i fullstendige setninger uten my peking og gestikulering og bruk av ”her”, ”den” og ”min”. Da hun sørget for at barnehendene var opptatt med spikking, sørget hun også for at snakkingens umiddelbare lokale forankring var satt ut av spill. Jeg derimot utforsker *meningsproduksjonen*, og gjør det stikk motsatte av Matre ved å studere en aktivitet der snakkingen, kroppene, stedene og tingene danner en enhet før de blir malt gjennom praksisens meningsproduserende kvern. I motsetning til i Matres materiale er mitt fullt av pronomener og adverb som peker ut steder, figurer og ting og plasserer dem i forhold til hverandre og til hvilken verden de tilhører.

### ***Fantasilekens snakking***

På det grammatiske nivået har snakkingen blant barn som holder på med lego trekk som er felles med fantasilek mer generelt. Når fantasilekende barn enten lar figurene de styrer i leken snakke og handle, eller når de selv i rollelek fremstiller de ulike karakterene og deres handlinger, er det vanlig å si at handlingen utspiller seg ”in-frame” innenfor lekens eget univers eller innenfor rollen (Sawyer 2002). Da snakker og handler karakterene i første person

og i nåtid slik det er vanlig blant samtalepartnere for øvrig. Vi utfolder oss ”her og nå”, vi spør og svarer, forteller og argumenterer ”her og nå”. Innimellom at rollekarakteren eller figurene snakker ”in-frame”, forhandler de gjerne seg i mellom om måten fantasivirkeligheten skal utvikle seg på. I disse forhandlingene omtaler de handlingene som de selv er i ferd med å utføre i fortid (dette gjelder norske barn). Dette er det Dannemark kaller rollelekpreteritum (Dannemark 1985), og som vi så et eksempel på i teorikapitlet med figuren som kastet spyd mot apa i bil. En tredje variant er når *barna* forhandler om fremdriften og retningen i det som utspiller seg innenfor rollekarakterenes univers. Hendelsene omtales fremdeles i fortid, men i disse tilfellene omtales rollefigurene i tredje person i stedet for i første- og andre person. En siste variant er når barna innimellom alt dette snakker med hverandre om ting som ligger utenfor fantasivirkelighetens sfære.

En kartlegging av disse måtene å snakke på, sammen med måten handlingene og snakkingen er situert, danner grunnlag for min posisjoneringsanalyse der jeg utkrystalliserer de virkelighetene og subjektivitetene som produseres i praksisen.

### ***Kartlegging av indeksikaler***

Jeg fant at det å kartlegge de sidene ved de språklige bevegelsene som fungerer indeksikalsk og peker ut og avgrenser hendelser og ting, steder og subjektive horisonter, var en fruktbar innfallsvinkel til den grunnleggende differensieringen av mening. Som jeg pekte på i teorikapitlet fremsto variasjon i stemmebruken knyttet både til *stemmekvalitet* og til *dialekt* som viktige indeksikalske utpekende trekk. Det samme gjorde tempus og bruken av personlige pronomen, alltid sett i sammenheng med helheten av situasjonen og praksisen. Jeg bestemte meg for å kartlegge tempus og personlige pronomen i hele materialet på en systematisk måte og gjøre disse trekkene synlige i transkripsjonene som et nivå som kunne samvirke med de videre analysene. Måten jeg valgte å gjøre det på, var å legge fargekoder. I

valget mellom å kartlegge personlige pronomener, som jo er et rent klassifiserende grammatisk kriterium, og semantisk subjekt der sammenhengen av setningen spiller inn, valgte jeg det siste. Jeg gjorde første del av kartleggingsarbeidet selv inntil jeg hadde utviklet en form som passet materialet. Deretter ansatte jeg en språkstudent til å gjøre resten. Denne fargekodingen bidro til at legoens virkelighet og deltakernes virkelighet fremsto som ulike virkelighetsfærer og lettet arbeidet med å utkrystallisere beskrivelser av de to virkelighetene og hendelsene der. Slik ser de kodede transkripsjonene ut:

1 Simen: .. æ fløyg så fort .. at æ kunna x .. fssj x .. du traff mæ i foten .. du skaut av mæ ene hælen .. ser du du skaut av mæ hælen

2 Odin: æ skøyt av dæ begge fotan mene du

3 Simen: ja .. bakom .. da blei æ sint .. æ stuft ned mot vaktan .. x traff mæ nesten i ene vingen .. og vingen datt av .. tsjiang .. og æ kunna gå uten vinga .. det va en drage som hadde lært mæ det .. det va bestefaren min .. dragen te bestefaren her .. x x .. tsiang .. og han tok tak i den og tssssjjiiiiiooo .. og han kvæla .. han holt på kvælt den .. han sverda det av .. te han her .. dragen ble x nå tok han vingan .. x x sa han og piuu tssjj ..

4 Odin: quuuuuuu .. x opp .. han ble nesten skjært (partisipp) opp i huet på han

5 Simen: ja .. æ tok x .. ingen våger å drepe bestefaren min .. men husk da æ kom opp i døden .. da kunna dem ha drept bestefaren min som hadd lært mæ å gå uten vinga .. og så tok æ haien .. smak på denne! .. ssskkrrrauu ..

6 Odin: men dem her .. dem her .. dem her .. va oppi fangehullet enda dem

7 Simen: Ja ..

8 Odin: .. dem hadde gjort sæ klar med våpen hvis det kom noen for å drepe dem

9 Simen: .. æ kunn å skyt bomba æ .. bombe x .. bombe haia

10 Odin: han her hadd gjort sæ klar med våpen så hvis det skulle komme noen vakta og drepe dem da hadd dem klart våpen .. og det gjorde ikke det .. det kom noen slemme .. x er det noen

Etter at jeg nå hadde flyttet oppmerksomheten bort fra relasjonen mellom individuelle barn og rettet den mer systematisk mot de generelle trekkene ved det å holde på med lego, ble det *kulturelle* og det *felles* ved aktiviteten tydeligere, og det å holde på med lego fremsto som en *rutine* i Corsaros forstand, slik jeg allerede har nevnt i teorikapitlet. Det ble også tydelig at

meningsdannelsen genererte det å holde på med lego som en livsverden bestående av to ulike aspekter.

### ***Dobbelstrukturen vokser frem***

De to aspektene som legorutinen produserer har jeg valgt å kalle legorutinens *dobbelstruktur*. Dobbelstrukturens ene aspekt er *legovirkeligheten* og legofigurenes horisont i denne virkeligheten. Det andre aspektet er *deltakerhorisonten* som barna som deltar danner, og som struktureres som en del av rutinen og i forhold til legovirkeligheten. Innen hvert av disse aspektene vokste det frem meningsstrukturer.

Av og til oppsto det spenninger mellom aspektene når den indeksikalske utpekingen var tvetydig. Det er tilfelle i dette eksemplet i uke 6 der ulike grupperinger av legofigurer holder til henholdsvis under bordet hos Ida og Karin og i kroken der Odin og Simen sitter. Under bordet er det en skitur på gang, i kroken forhandler legofigurene om tilgangen til et hus, og de planlegger en krig.

23 Karin: *hei .. er det noen som blir med på skitur?*

Sier legofiguren med dyp røst.

Legofiguren i Ida sin hånd svarer med like dyp stemme.

24 Ida: *vi har ikke noe ski*

25 Karin: *hø? He he he he*

I et hjørne diskuterer noen legofigurer i hendene til Odin og Simen en kommende krig. Denne diskusjonen finner sted på østlandsdialekt som ikke er den dialekten Odin og Simen bruker til daglig. Ida og Karin sitter fremdeles under bordet sammen. Nå sier Ida med høy stemme:

33 Ida: *KAN DU KUTTE UT Å  
FORSTYRRE OSS?*

Det brer seg en uro i hele gruppen av barn, også blant dem som ikke sitter under bordet. Alle ser opp fra det de holder på med. Etter et lite øyeblikk repliserer figuren i Karin sin hånd med dyp stemme:

34 Karin: *koffor ska jeg gjør det da?*

De andre vender tilbake til det de holdt på med. Den høytsnakkende figuren svarer:

35 Ida: *Du forstyrre oss .. så nesten ikke  
vi får te og så bygg i x*

Legofigurene som ville på skitur så vel som de som diskuterer mulighetene for å krige, snakker og handler i første person og i nåtid. Handlingene utspiller seg innenfor legoens virkelighet, "in-frame" som Sawyer kaller det (Sawyer 2002). Vi kan høre på stemmene at det er legoen som snakker. Bortsett fra at hun snakker usedvanlig høyt, er det Ida sin egen stemmekvalitet og dialekt vi hører når hun, også i presens, sier "KAN DU KUTTE UT Å FORSTYRRE OSS?" Hvis det var Ida som sa dette, som sa "forstyrre oss", ville klagen vært

rettet mot en av de andre i rommet, og ikke mot Karin som sitter under bordet sammen med henne. Hvis klagen hadde vært rettet mot Karin ville hun si ”*du forstyrrer meg*” og ikke ”*oss*”. Alle ser da også opp fra det de holder på med og lurer på om det er dem det gjelder. Det er først etter at figuren i Karin sin hånd svarer med sin grove stemme, at det Ida sier etableres som en klage fra en legofigur.

Dette eksemplet kan tjene flere formål. For det første til å antyde de to aspektene i dobbelstrukturen; legovirkeligheten og deltakerhorisonten. Det indikerer også at disse to aspektene kan produseres svært entydig siden nyanser som dette øyeblikkelig skaper uklarhet. I tillegg kan det tjene som en illustrasjon på måten jeg har valgt å fremstille empirien på med dialogen på venstre side og beskrivelser på høyre.

### ***Kulturell tematikk***

I arbeidet med å få frem meningsdannelsesprosessene blant barna som holdt på med lego var det også viktig å holde fast ved at aktiviteten er en rutine i et nettverk av mer og mindre overgripende kulturelle rutiner og kulturelle stemmer og stemninger. Hvis dette glipper av syne er det lett å falle tilbake i funksjonalistiske forklaringer på det barna foretar seg. Tematisk er det visse gjengangere i barnekulturelle fantasier som det er en del av barnas kulturelle kompetanse å kjenne til. I sine etnografiske studier fant Corsaro at tre temaer gjerne gikk igjen, nemlig fare-redning, mistet-funnet og død-gjenfødelse (Corsaro 1985, 2003 a). Schwartz fant tematiske strukturer rundt temaene separasjon-gjenforening, fare-nøytralisering av fare og det å bli fratatt noe og å få det tilbake (Schwartz 1991). Temaene i fantasilek har også likhet med det som foregår i andre typer lek. Fare-redning ligner for eksempel mye på jage- og fangeleker som Sisten eller Stiv heks<sup>6</sup>. Temaene ser ut til å konstituere en delt kunnskap som barnas felles praksis organiseres i forhold til. Goldman for eksempel ser en klar

forbindelse mellom temaene i barns lek og kulturelle myter (Goldman, 1998). Også i fantasiene i legorutinen kan vi identifisere slike tematiske strukturer. Figurene og tingene er slett ikke historieløse og tomme, men ladet med mytologier. Det er nok å nevne prinsesser og drager og sjørøvere, eller romskip, eller Harry Potter for den del. En liten kommentar fra Ida den første gangen hun og Trine undersøkte legoen kan understreke dette poenget og viser at det fantes vesener og ting i legokassen som allerede sto i relasjon til hverandre før disse bestemte barna tok dem i bruk. Nærmere bestemt ble en drage nesten nektet innpass i legovirkeligheten på grunn av slike tidligere forbindelser. I det Trine fant dragen og ville inkludere den utbrøt Ida: *"Nei! Nei! den e med på prinsesse den, ikke ta den"*.

### **Fremstillingsformen**

Da jeg begynte i SFO var barna også nye. Noen av barna hadde gått i barnehage sammen og alle bodde i det samme nabolaget, men i sammenhengen var vi ukjente for hverandre. Legoen var også ukjent og rutinen med en legodag var ikke etablert. I løpet av høsten ble legorutinen etablert som en del av deres og min hverdags- og ukerytme. Legoen kom til liv og utviklet *sin* historie videre etter å ha ligget i dvale på loftet hjemme hos meg i noen år. Leofigurene fikk en sentral plass i forhold til de relasjonene disse bestemte barna utviklet seg i mellom i sammenheng av legorutinen og også for deres relasjoner til meg. Det at vi startet med å etablere noe helt nytt gjorde det mulig for meg å følge etableringen av dette meningsuniverset fra et tidlig stadium og se legorutinens livsverden bli fyldigere og mer innholdsrik og med stadig flere dimensjoner av mening. Siden det jeg ønsker å gripe nettopp er den erkjennelsens omformingsprosess og den utviklingen av meningen som denne omformingsprosessen innebærer, har jeg valgt en kronologisk fremstillingsform som skal gjøre det mulig å følge hendelsene slik de utfoldet seg og konstituerte legovirkeligheten og deltakerhorisonten i

---

<sup>6</sup> Jage-fange-leker er en rutine som ser ut til å finnes i ulike varianter i store deler av verden. Bare i Brasil er det

legorutinen. Fremstillingsformen er ment å være empirinær og lett tilgjengelig. Jeg har fått hjelp av min sønn Sindre til å illustrere noe av det som skjer i legoens virkelighet.

Illustrasjonene skal underbygge fremstillingen og gjøre det lettere for leseren å rette fokus mot legoen og leve seg inn i det som skjer legoen i mellom. Sindre kjenner godt til denne legoens indre liv fra sine egne erfaringer og kunne lett få grep om det som utspilte seg.

Det er en fare for at fremstillingen kan oppleves som springende siden jeg ikke følger opp temaer systematisk, men lar hendelsene utfolde seg kronologisk. Alle som har opplevd på nært hold barn som leker vet imidlertid at ”springende” er et uttrykk som passer svært godt. Hvis leseren klarer å opparbeide en viss interesse for legofigurenes gjøren og laden, og en viss tålmodighet med den tilsynelatende mangelen på retning, vil imidlertid stadig større meningskompleksitet vokse frem, og strukturer vil utkrystallisere seg, slik de også gjorde det sakte, men sikkert i legorutinen.

Når jeg bruker begrepet *barn* eller *navnet til barna* er det ment å beskrive måten barnet inngår i samhandlingene på slik samhandlingen fremstår før vi har gått inn i legorutinens virkelighet. Barn og egenavn er en beskrivelse av vår hverdagslige livsverden som er betingelsen for legorutinen, og alltid en del av den, men som ikke behøver å inneholde forutsetninger om barnets intensjoner eller egenskaper. I beskrivelsene av det som foregår innen legorutinens virkelighet, inngår det en tolkning av hvem som sier hva og til hvem. Her bruker jeg begrepet *deltaker* i stedet for *barn*, og beskriver også hvordan legofigurene forholder seg. Beskrivelsene av hva som foregår har jeg utviklet ved den stadige frem-og-tilbake bevegelsen i *hele* materialet. De tar opp i seg den kollektive intensjonaliteten det å holde på med lego innebærer slik at snakkingen og interaksjonen tolkes med referanse til den praksisen som konstitueres ved snakkingen og interaksjonen (Cook-Gumperz, Corsaro & Streeck 1986). I dette inngår at jeg har analysert materialet til det fremsto som mest mulig koherent med seg selv som helhet, og har hatt som målsetting at beskrivelser av

enkeltepisoder skal valideres ved helheten. All samhandlingen og all snakkingen i de filmede episodene er tatt med i analyseprosessen. Jeg har ikke utelatt deler som ikke passet inn i min tolkning, men latt materialet presse tolkningen. I de fire empiriske kapitlene har jeg ikke kunnet gjengi alt som skjer, men jeg har valgt en så fyldig presentasjon at måten omforminger av erkjennelsen skjer på i mylderet av situasjoner skal komme til uttrykk.

I analyseprosessen utkrystalliserer det seg også aspekter ved meningsdannelsen i legorutinen som *ikke* springer ut av praksisens indre logikk. Disse aspektene plasserer tvert i mot det å holde på med lego som del av en større kulturell sammenheng. Rettigheter, vennskap og solidaritet mellom barn av samme kjønn, fremstår som slike overgripende dimensjoner som også blir realisert og utviklet i rutinen.

## 4. LEGORUTINEN SOM DOBBELSTRUKTUR

### Etablering av dobbelstrukturen

I dette kapitlet starter jeg ved mitt tredje besøk i denne SFO'en medbringende legoen, og kaller dette uke 3. Barna var ennå ikke helt vant til å ha en legodag i uka, og det var dessuten fint vær ute, så jeg hadde ventet en times tid før noen dukket opp. De første som kom var Simen og Odin. Begge hadde så vidt begynt utforskningen av legokassen uka før. Nå sitter de på gulvet ved legokassen og mellom dem står en del legoting som de allerede har tatt frem og sett på. De småprater sammen samtidig som begge er opptatt med å ordne med legoen. Simen har en figur i hendene, Odin romsterer i en liten eske som står på gulvet. Blant legoen vurderer en ape som allerede er hentet frem fra legokassen å klatre i et tre for å få tak i mat (1,2). Når nye figurer kommer til (6, 9, 10), og nye redskaper som disse figurene kan bruke i matsankingen også dukker opp (8), da er det duket for en viss konkurranse (10, 13, 14) og vennskapelig opprustning.



*I Simen: for da kan dem x oppi træern og ...*

*da kan vi få enklar mat*

*2 Odin: m-m ... så bare går vi oppi treet også*

*.. tsj ... hehe..*

Odin gjør en svingende bevegelse med armen og illustrerer legofiguren som klatrer og får tak i mat.

*3 Simen: nei .. kutt .. apa kan klar ikke å kutt*

*4 Odin: æ kan bare x ..*

*5 Simen: se ... sj .. dysj ...*

Odin bøyer seg frem mot Simen og tar en figur som ligger like foran ham.

*6 Odin: åå .. her e min*

Simen nikker bekreftende. Det er Odins.

*7 Simen: mm ... vooosj ..*

Odin bøyer seg over en av de mindre plastboksene med lego og studerer innholdet.

*8 Odin: .. æ må finn i et våpen da ..*

Simen ser i den samme boksen og løfter opp en figur med et langt sverd i hånden mens han ler og sier:

*9 Simen: poh .. hehe ... sj ...no kan x få*

*my deilig mat*

Vi forstår at våpen er helt nødvendige for å få kuttet ned maten fra dette treet.

Odin løfter opp en ny figur.

*10 Odin: det kan jo æ og det da*

*11 Simen: hva da? Få se*

Odin holder frem figuren.

*12 Simen: oi*

Nå er redskapen samlet og alt klart for matlagingen.

*13 Odin: æ kom tids xx .. til pizza æ ...*

*han herren e rågod til å lage pizza asså*

*... hehe*

Simen følger opp og trekker stadig nye ting frem fra den ene lille boksen.

*14 Simen: ja ... æ har my øl æ .. æ har øl*

*...det bruke dem å ha .. her kan jeg legge*

*gullet oppi og ... her er flagget*

Han blir ivrigere og krabber på knærne bort til den store legokassen, lener seg over kanten, romsterer oppi den, trekker opp *en* ting som han holder opp i været, og så en ting til.

*mitt og .. oi .. til og med et fengsel .. har*

*æ ... å ... ennå ei skattekiste*

Nesten hele veien står verbet i presens eller futurum, stemmekvaliteten er guttenes egen, og det er en viss vaghet i forhold til om det er legofigurenes perspektiv eller guttenes perspektiv som gjelder. I teorikapitlet har vi allerede sett på den første delen av denne episoden, og på den tvetydigheten som skapes når Simen sier ”dem” og ”vi” nærmest i samme åndedrag når

figurene er på matsanking (1). Denne tvetydigheten er uttrykk for det vage og også for spenningen som dermed fins mellom de to horisontene. Når Simen nevner apa (3) er det et perspektiv *på* legovirkeligheten og samtidig et direktiv *fra* en engasjert deltakende horisont angående hva apa kan klare. En engasjert, deltakende horisont kommer også til uttrykk når Odin sier ”*her e min*” (6). Når han sier ”*det kan jo æ og ..*” (10) er det derimot legoens horisont som gjelder. Det ser vi fordi det ”*æ kan*” forholder seg til det legofiguren i Simens hånd sa og gjorde like før (9). Når Odin sier ”*æ kom tids(nok) ..*” (13) er det igjen legofiguren som snakker. Her står ”kom” i fortid uten fortidig referanse, noe vi nå kjenner som uttrykk for rollelekpreteritum og for at hendelser i legoens virkelighet utfolder seg<sup>7</sup>. Denne vagheten og spenningen i forhold til hvilken horisont som gjelder er uttrykk for enheten av den doble strukturen som er så essensiell i legorutinen. De to aspektene fins nemlig ikke hver for seg for så å møtes og bli til en dobbelstruktur, men de vokser frem som to aspekter fra et vagt og uklart stemningsmessig fellesskap.

Antydningene til konkurranse og opprustning gjelder for begge aspektene i den gryende dobbelstrukturen. Både i legoens virkelighet og i deltakerhorisonten kan vi ane en begynnende struktur av to gjensidig avhengige posisjoner som måler seg mot hverandre. I utgangspunktet var det mat opprustningen gjaldt (13, 14), men nå kommer også skattekister med gull og båter med i bildet.

Odin krabber også mot den store kassen  
mens han protesterer med lett ergerlig,  
men vennlig stemme.

*15 Odin: det der e ikke ei skattekiste .. å  
.. hvorfor finn du alle skattekistene a?*

---

<sup>7</sup> Se teori- og metodekapitlene

Nå henger begge over kanten på den store kassen. Odin får øye på noe og kommer med et begeistret utrop. Simen strekker armen lynraskt ned i kassen og trekker triumferende opp en figur.

*16 Odin: å!*

*17 Simen: haha!*

Odin trekker en større ting opp fra kassen. En rød båt med et stort seil.

*18 Odin: æ har jo enda en sånn en æ*

*19 Simen: å.. da må æ få en asså ... æ har bare en og du har ?*

Odin stiller opp båtene sine ved siden av hverandre.

*20 Odin: fire*

*21 Simen: da må æ få to da*

Odin skyver to av robåtene over mot Simen som nå ligger på magen på gulvet.

*22 Odin: ja da får du dem robåtan*

Stemmene er ivrige og forventningsfulle og akkompagnert av den karakteristiske lyden av lego som blir ristet omkring mens den ene interessante tingen etter den andre blir trukket frem fra mylderet av lego. Hver ting blir betraktet og diskutert og plassert der den hører hjemme. Og konkurransen til tross, det er selvsagt at det skal være en likelig fordeling av skattekister og båter (19-22).

23 Simen: ja .. takk .. det var x

Odin ordner med de gjenværende  
farkostene sine.

24 Odin: så har æ .. æ har jo en robåt og  
en

Odin peker

.. hehe

25 Simen: ja..

Oppi den ene oppdager han en  
skattekiste.

25 Odin: åå! .. endelig en skattekiste har  
æ og

Simen setter seg opp og hever stemmen  
samtidig som han trekker opp noe fra  
den lille boksen han har ved siden av  
seg.

26 Simen: ei! .. e det så mye da? Men  
sjekke oppi skattekistan mine her da

Odin lar seg ikke imponere, men åpner  
sin egen nyfunne skattekiste og tar frem  
noe fra den.

27 Odin: æ! dårlig skattekista ... se her  
.. har bare en sånn en..

28 Simen: det e motor

29 Odin: motor ja

Simen rister noe ut av skattekisten han fant og over i hånden sin.

*30 Simen: der e æ som har gullet*

*31 Odin: også x*

Så krabber han over til Odin som holder på å sette sammen noen legoting på gulvet foran seg og åpner hånden foran ansiktet hans.

*32 Simen: sjekke her da! .. Odin*

Odin er ergerlig i stemmen.

*33 Odin: åh*

Simen trekker seg vennlig triumferende tilbake til det stedet han satt og der han har samlet en del ting.

*34 Simen: haha .. hihi .. nå har æ alt*

*gullet*

*35 Odin: se her .. se ka æ har da .. pluss*

*æ har skattekiste*

Simen krabber over for å se hva Odin har.

*36 Simen: ja hva har du oppi skattekista*

*da?*

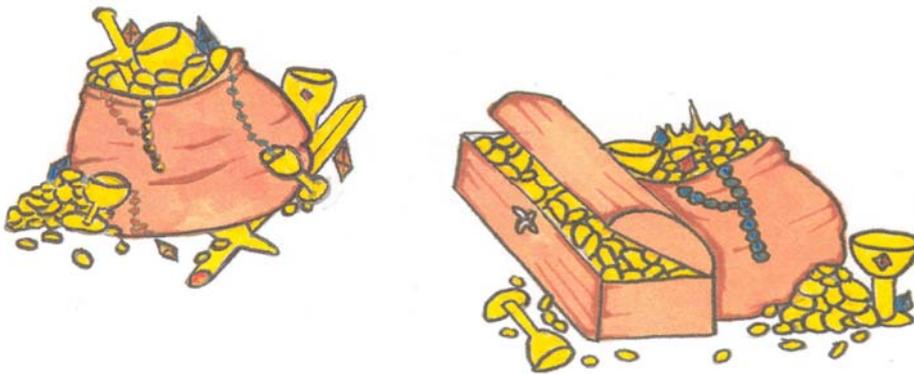
Simen løfter på lokket til kista mens han spør, men Odin peker på motorene som

var i kista og som han nå har plassert på  
legobyggverket sitt.

*37 Odin: ingenting .. det var bare detta*

*der .. det va dårlig*

Sakte, men sikkert, vokser frem to hauger med ting, den ene mer attraktiv og spennende enn den andre. Tingene speiler seg nærmest i hverandre og glitrer om kapp og danner et håndfast uttrykk for posisjonene både i legovirkeligheten og deltakerhorisonten.



Denne måten som legoen nå får komme til liv på, ligner Wittgensteins beskrivelser av enkle språkspill eller språkspill i en innledende fase (Wittgenstein 1997 §2). I sin beskrivelse av byggerne<sup>8</sup> for eksempel, peker han på at bjelker og plater blir benevnt og får identitet samtidig som de blir del av språkspillet. Navnet blir meningsfullt i og med at tingene får sin plass i spillet og blir del av et handlingsrom. På denne måten ligner legorutinen situasjonen med byggerne. I legorutinen blir vi introdusert for aper og folk som er glade i mat, figurer som kan klatre i trær, og som *har* våpen eller gull, eller som *ikke har* det, som *kan* lage pizza eller som *ikke kan* det. *Ting* er det også i massevis. Skattekister og hauger av glitrende gull, staselige skip og hele flåter av robåter. Motorer og fengsler kommer også for en dag og får identitet i sammenhengen. Tingene og figurene avhenger av hverandre for å realiseres: Apa må

---

<sup>8</sup> "byggerne" er omtalt i teorikapitlet

overvinne treet for å få tak i maten. De nye figurene som kommer til må i tillegg kappes med apa. Den ene haugen med gull blir glitrende og verdifull, og enda mer slik fordi en annen haug er nesten like stor. Kappestriden dreier seg altså ikke bare om hva aper og sverdsvingende figurer klarer, men gjelder også eiendom.

I Wittgenstein sitt eksempel er byggerne som befolker språkspillet ikke selv en del av det som benevnes. Tvert i mot er det *de* som benevner platene og bjelkene, som tar dem i bruk og organiserer språkspillet rundt dem. Byggerne utgjør språkspillet horisont.

Legorutinen er et noe mer komplekst språkspill. På den ene siden benevnes figurene som befolker språkspillet på lignende måte som tingene benevnes. Tingene og figurene i legovirkeligheten forholder seg imidlertid ikke til hverandre som bjelker og plater gjør det. Tvert i mot danner *figurene* horisonten for samhandlingsrommet som *tingene* organiserer ved å bli satt i bruk. Tingene avhenger av figurene for å realiseres som ting, samtidig som de gir figurene den substansen *de* trenger for å settes i bevegelse. Men legofigurenes horisont er altså en annen enn den som tingene og figurene benevnes fra. Det rommet figurene avgrenser ved sin horisont, er *legoen* sitt samhandlingsrom. Legoklossene, sammen med barnekroppene, utgjør de materielle betingelsene for legoen sitt samhandlingsrom. Dette rommet er det jeg kaller *legovirkeligheten*. Så har vi barna i legorutinen som benevner figurene og tingene. Mellom legovirkeligheten som de benevner og barna selv er det et lignende forhold som mellom legofigurer og ting, og mellom byggerne og bjelkene og platene. I dette forholdet er legovirkeligheten fokus for barna som deltakere i rutinen. Deltakerhorisonten dannes samtidig med legovirkeligheten og struktureres i forhold til denne, slik er deltakerhorisonten *legorutinens horisont*. Analysen av legorutinen som dobbelstruktur vil bekrefte at aspektene blir virkeliggjorte sammen, og at de er gjensidig avhengige av hverandre. Analysen vil også synliggjøre spenningsfeltet mellom rutinen og den større kulturell konteksten den inngår i.

## **Barn som kommer og går (1)**

Enhver kulturell rutine konstituerer seg i et nettverk av både mer og mindre overgripende kulturelle praksiser. Så også med det å holde på med lego. Denne konkrete legorutinen er del av skole- og SFO-hverdagen til de barna som inngår i den. Innenfor et fastlagt tidsrom og mellom andre aktiviteter, kan barna velge å holde på med legoen. Noen ganger har de andre ting å gjøre som hindrer dem i å holde på. Det kan være ekstraundervisning eller det at de blir hentet tidlig og må dra hjem. Noen ganger kan det hende de hadde ønsket å gå hjem om de kunne, men holder på med lego fordi de må fylle tiden de er pålagt å være i SFO med noe. Denne organiseringen av hverdagen basert på andre hensyn enn aktivitetene selv, bidrar til at barn kommer og går også uavhengig av lekens indre dynamikk. Dette er en sentral betingelse for mange av samværsformene barn i vår kultur utvikler.

William Corsaro (1985) har pekt på at barn som vil inn i en lek som allerede pågår, utvikler ulike strategier for å få innpass (access strategies) De som allerede er i gang med å leke vil på sin side gjerne forsvare sitt felles fokus mot forstyrrelser utenfra. Dette forsvaret får gjerne form av en avvisning av nykommere. Avvisningen er en måte å demme opp for press som kan få aktiviteten til å gå i oppløsning.

I legorutinen denne dagen oppstår en situasjon der Dan kommer en stund etter de andre to, etter Odin og Simen. I det Dan kommer inn i rommet sitter Odin og Simen fremdeles på kne på gulvet med den store kassen ved siden av seg, og med legoen de har tatt frem mellom seg (39). Som forventet, kunne vi vel si, møter Dan en viss motstand. Han får ikke uten videre røre de legofigurene som er ute av kassen, eller prøve dragen (41, 43, 44).

*39 Dan: god dag*

Odin fullfører det han er i ferd med å si til Simen.

*40 Odin: .. det va papegøye å da .. åå!*

Etter sin innledende hilsen stiger Dan over legoen på gulvet og tar peiling mot legokassen.

Simen krabber frem og beskytter legoen foran seg med armene.

*41 Simen: Dan ikke rør det her*

*42 Odin: det her e råbra mamma ...*

Den grønne dragen er blant de tingene som Simen har tatt frem fra kassen før Dan kom.

*43 Simen: ikke den her .. for æ låne den*

*44 Dan: men får æ ikke prøve dragen?*

*45 Simen: nei...*

*46 Dan: jo.. vi skal dele på all tingene*

Dan vil prøve dragen (44), men uten å nærme seg den med utgangspunkt i dragen sin rolle i legovirkeligheten. Når han ikke får røre dragen eller de andre figurene minner han de andre to om forpliktelsen til å dele (46). Forpliktelsen begrunnes heller ikke i legorutinen, men fremstår som en generell forpliktelse.

Odin er ved den store kassen og romsterer i den mens han sier med beroligende tonefall.

*47 Odin: ja.. vi ska det*

Dan henvender seg til meg som sitter ved et bord like ved.

*48 Dan: ikke sant?*

*49 Berit: ja .. må dele litt ja*

Kravet om deling reflekterer ikke noen overenskomst mellom deltakerne *som deltakere* i denne bestemte rutinen. Det ligner derimot et vanlig omkved fra voksne til barn om at alle skal dele alt med hverandre og som uttrykk for en mer generell rettighetsdiskurs. Dan får da også støtte fra meg i sitt krav (49). Det motargumentet Simen kom med derimot (50), peker mot legorutinen og mot at den legoen som allerede er kategorisert og fordelt og innlemmet i legovirkeligheten er knyttet til deltakerposisjonene. Han formulerer dette som en handlingsregel for rutinen. Han har funnet tingene og det gir ham rett til å beholde dem. Sett fra et slikt perspektiv fremstår et krav om generelle rettigheter som forstyrrelser utenfra eller eventuelt som betingelser som rutinen må tilpasse seg og som står i motsetning til rutinespesifikke rettigheter som er opparbeidet gjennom deltakelse.

Simen samler tingene med den ene hånden og løfter den andre for å stenge veien for Dan.

*50 Simen: jammen det er jo mine ting ..*

*det var æ som fant dem ... da vil æ*

*behold det æ fant*

Dan setter seg på kne foran Odin og  
peker på samlingen av farkoster foran  
ham.

*51 Dan: du Odin .. kan æ få dele med dæ  
med den der?*

*52 Odin: m-m*

*53 Dan: takk ... du e kjempesnill e du*

Odin fortsetter å ordne med figuren han  
har i hendene.

I Dans neste forsøk, spør han om å få dele med Odin i stedet. Det går i orden og slik blir han del av det som til nå har vært Odin sin posisjon i deltakerhorisonten.

Deltakerhorisonten består fremdeles av to posisjoner slik den vokste frem fra starten av, selv om den nå er befolket av tre barn. Dan fikk tilgang ved å vise til generelle individuelle rettigheter i forhold til deling, men når han nå er med blir hans individuelle kroppslige perspektiv del av en felles deltakerposisjon. Her får vi et eksempel på at *posisjonene i deltakerhorisonten* ikke nødvendigvis sammenfaller med den kroppslig avgrensede størrelsen *barn*.

Dan sin strategi for å få tilgang til legoen var å påberope seg generelle rettigheter i forhold til at alle skal dele. I og med at han fikk tilgang på dette grunnlaget, får vi nå en begynnende spenning mellom to ulike stemmer i legorutinen. Den ene stemmen tilsier at legorutinens egen logikk må regulere deltakerhorisonten. Denne stemmen hørte vi i Simens protest da Dan kom. Den andre stemmen tilsier at en mer overgripende rettighetsdiskurs skal spille inn og være med på å regulere legorutinens indre dynamikk. Dan aktualiserte denne stemmen, men den ble først sluppet inn i legorutinen da Odin lot Dan få del i sin posisjon i

deltakerhorisonten. Denne episoden peker frem mot en spenning mellom dobbelstrukturens indre logikk, generelle rettigheter og vennskap og solidaritet blant deltakerne.

## **Deltakerhorisonten blir tydeligere**

Nyoppdagelser, diskusjon og kategorisering fortsetter. Når horisonten nå er utvidet med Dan, blir rivaliseringen mellom deltakerposisjonene enda tydeligere enn før.

Odin tar opp en eske ved siden av seg og viser den til Dan.

*54 Odin: også han .. han her x ... se  
her da .. æ må ha den ... se her .. fant æ  
enda ei ny kasse .. æ fant en sånn her ..  
en sånn en .. med alle dem andre*

Dan ser anerkjennende på esken og  
Simen utbryter ergerlig:

*55 Simen: ååhh .. æ fikk ingenting .. å  
endelig fikk æ to pokala ... nei motora te*

Simen leter også etter nye ting og oppdager noe nytt og verdifullt foran seg på gulvet der han sitter.

*57 Simen: men æ har alt .. å! penge .. ei  
tjuekroning*

Odin viser med hånden mot legoen ved siden av seg.

*58 Odin: også har æ fire motorsykla*

Dan henger over legokassen.

*59 Dan: men æ har funne en krokodille  
har æ*

Mange nye ting kommer nå for en dag. Motorer, penger, motorsykler. En krokodille dukker opp og også en skurk og menn med sverd.

*62 Odin: åå! .. en skuurk!*

Simen ser opp igjen.

*63 Simen: filler'n*

Dan romsterer i kassen og finner ting som han legger ut sammen med tingene Odin har samlet.

*64 Dan: vi trenger den her og*

*65 Simen: hallo le...æ ha'kke x x*

*66 Dan: nei*

Dan leter mer og mer ivrig i kassen, og Odin begynner også å lete, han leter blant legoen på gulvet.

*67 Odin: du .. æ tror vi mangle no*

Odin leter blant figurene etter en bestemt mann.

*sverd æ.. hvor e mannen med sverd? der*

*e den .. æ tar av sverdet på den her æ*

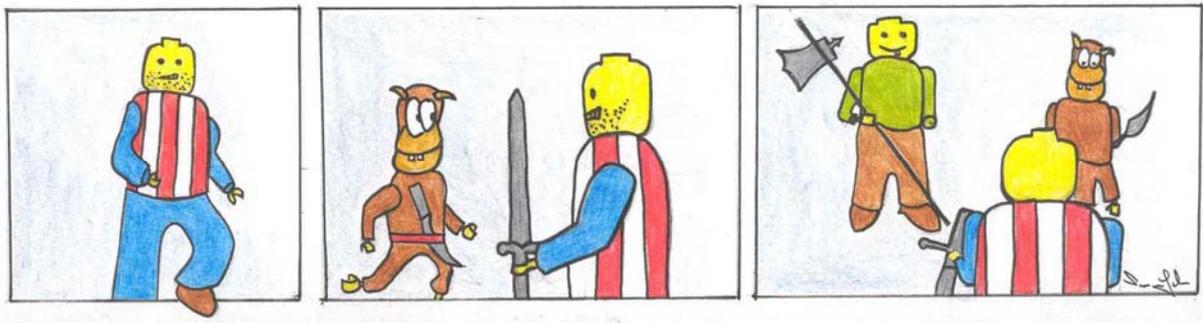
*68 Odin: m-m*

## **Legovirkeligheten blir tydeligere**

Opprustingen og rivaliseringen i deltakerhorisonten får virkninger også i legovirkeligheten.

En *skurk* (62) som dukker opp bærer et tydelig bud om at det holder på å vokse frem en bestemt tematikk. En skurk er en tydelig identitet som er forbundet med bestemte andre identiteter og bestemte typer hendelser. Han (for det er vanligvis en han) fins i motsetning til helter eller til politier eller til de som bare er snille og lovlige og utsatt for hans forbryterske virksomhet. Han utfører ofte handlinger som er ulovlige, farlige eller truende og han må for eksempel rømme eller fanges eller omvendes eller straffes.

Det rom av mulige hendelser som åpner seg blir enda tydeligere når Simen sin ape viser seg å være en krigsfyr (70), og en sterk sådan. Det vokser også frem en gruppering av aper (71), tyver (78) og en krokodille (84) som vi aner kan være krigsfyren sine potensielle motstandere.



*69 Dan: å se!*

Apa i Simen sin hånd beveger armen opp og ned. I hånden holder den et våpen.

70 Simen: *apa mi e en bra krigsfyr asså*

*dysj han klarte jo nesten alle*

71 Dan: *men no har vi to apa .. har vi*

*funne to apa?*

72 Odin: *å bra!*

Figurene i Dan sine hender gjør også noe. Odin og simen stopper opp litt og ser på.

73 Dan: *iu*

74 Odin: *du .. kom*

75 Simen: *å æ har han med øks ...*

Økse mannen svinger frem og tilbake.

*dysjn dysjn dysj*

Dan finner ting i kassen og fester den på et landskap av hav og øy som tar form i tilknytning til Odin sine fartøyer. Odin sitter halvt vendt fra Dan og bygger sammen noe.

76 Odin: *se her*

77 Simen: *jo!*

78 Odin: *det e to tyva her*

79 Simen: *ja*

80 Odin: *men det e en tyv som e laus ..*

*som har stukke av*

81 Simen: *kan æ få han?*

82 Odin: *nei! Tyvan har jo råbra pistol*

*og sverd*

Simen løfter opp den grønne dragen og  
lar den drikke fra et beger.

83 Simen: ja .. hva så? .. drikk

84 Odin: og pluss krokodilla

85 Simen: vææ! æ har en her .. en råbra

kis.. x Dan .. den her e min

*Legovirkeligheten* er nå i ferd med å bli nyansert i ulike kategorier av figurer med effekter, karakteristika og egenskaper som gir figurene et visst spenn av handlingsmuligheter både på egne vegne og i forhold til hverandre og til tingene som fins i legoverdenen. Når vi aner tilstedeværelsen av skurker og ikke-skurker, og dessuten har en drage, en krokodille og menn med sverd som er i ferd med å posisjonere seg, da aner vi også konturene av mulige hendelser. Skurken vil for eksempel neppe invitere til middagsselskap, men han vil kanskje stikke av med en skattekiste som står lagelig til.

Når legovirkeligheten nå er blitt tydeligere kan vi ytterligere utdype hva som menes med det å være *deltaker* i legorutinen. Legovirkeligheten med figurenes horisont og deres samhandlingsrom er det perseptuelle fokus barna i rutinen deler og som de danner en horisont i forhold til. Dette *fokus* er det som gjør barna til *deltakere*. Det gir dem en umiddelbar retning og intensjon; de *trenger* ting og de *mangler* ting for å realisere de potensialer som gir seg til kjenne ettersom figurene i legovirkeligheten samhandler og antar egenskaper. Samtidig som legovirkeligheten med sin kulturelt ladede tematikk og figurenes horisont gjør barna til deltakere og gir dem retning, er det deltakernes realisering av legovirkelighetens potensiale som skaper og opprettholder det delte fokus. Uten deltakerne fins ikke legovirkeligheten, uten legovirkeligheten fins ikke deltakerne.

## ”Det der hadd dokker, men det her dele vi på”

Det å vurdere og rangere legofigurer innebærer en form for *refleksjon*. I den episoden vi akkurat så på (70, 82, 85), rangeres figurene etter hvor bra de er. Det blir ikke sagt alt for tydelig hvilken situasjon de måles i forhold til, men mye ligger implisitt. Simen har en krigsfyr som er bra fordi han klarte nesten alle. Virkeligheten som denne fyren vurderes i forhold til, er opplagt en tilstand av mulig kamp. Odin vil ikke gi tyven som er løs over til Simen (80-83). Begrunnelsen er at den har svært bra våpen. Igjen er det nærliggende å se for seg forestående kamper. Vi aner at Odins figur er en potensiell motstander for krigsfyren og det ligger i kortene at Odin vil beholde fyren selv. Det ser altså ut til å skje en opprusting av rivaliserende styrker i legovirkeligheten som også er forbundet med henholdsvis Simen og Odin og Dan sine posisjoner i deltakerstrukturen.

Posisjoneringen og spenningen rundt hvem som skal ha hva bidrar til at Simen formulerer ytterligere handlingsregler for rutinen. Det å formulere slike regler er også en form for refleksjon over det de gjør. Tidligere har Simen foreslått at det noen finner kan de beholde (Rettere sagt foreslo han at det han fant ville han beholde) (50). Nå blir området der det kan gå an å lete etter nye ting spesifisert til å gjelde legokassen.

Dan sitter nå tett ved Simen og lener seg mot legokassen. Simen viser Dan noe samtidig som han beskytter tingene sine med kroppen.

86 Simen: *Dan .. sjekk her da...*

87 Dan: *den også?*

88 *Simen: nei det er ikke lov å ta den ..*

*den var miin!*

Dan holder fast på noe og trekker hånden tilbake fra Simen som vil ta tilbake figuren.

89 *Dan: nei .. vi ska dele på det der*

90 *Simen: jaa .. men få'n tilbake*

Odin bryter inn.

91 *Odin: an guard! se her.. politiet e der*

*.. politiet ha'kke noe*

Simen drar i skulderen til Dan som har snudd seg mot Odin og politimannen i hånden hans.

92 *Simen: Dan Dan .. Dan*

93 *Dan: ja*

Simen peker mot legotingene som ligger mellom Odin og legokassen.

94 *Simen: der hadd dokker*

Odin griper tak i legokassen og drar den mot seg.

95 *Odin: oppi her dele vi .. dele vi*

Simen griper også tak i legokassen og krabber nærmere.

96 *Simen: det her dele vi på ... oppi her*

Dan kommer bort til kassen og ser på de to andre som henger over kanten på den og romsterer rundt. Så går han rundt til den andre siden av kassen der det er ledig plass.

... å .. mann .. æ samle bare på .. åh

*trebeinmann*

97 *Odin: å*

98 *Simen: en dame!*

Simen løfter damen opp.

.. åå .. disj po di ..

Alle graver i legoen i kassen.

99 *Odin: x har mista hodet*

Igjen er det et generelt krav om å bli delt med fra Dan sin side som øver et press mot legorutinens indre organisering (89). Denne gang får det altså Simen til å reflektere over legorutinens delelogikk og gi den en eksplisitt form. Han peker ut hva som rent fysisk avgrenser den ene posisjonen i rutinen i motsetning til den andre, og hva som er felles område der begge parter kan forsyne seg (94, 95, 96). Det enten henholdsvis han selv eller Odin og Dan har tatt ut av kassen og ”funnet”, tilfaller de respektive posisjonene. Det som fremdeles er i kassen er felles og fritt for enhver til å ta i bruk. Legoen som er satt i spill står slik i et indre forhold til deltakerhorisonten, siden de som har tatt den i bruk har et eierskap til den. Omvendt er legoen med på å definere posisjonene til de om har tatt den i bruk.

## **Status quo i legovirkeligheten**

Hvis vi nå kaster et blikk tilbake til begynnelsen for å oppsummere inntrykket av hvordan legovirkeligheten har begynt å ta form, da ser vi at den gradvis har gått fra innledningsvis å være sentrert rundt en enkelt figur, en ape, som forsøkte å få tak i mat i et tre, til nå å være befolket av et mangfold figurer, deriblant skurker og krigsfyrer med ulike former for effekter. Dette er figurer som, i og med sine egenskaper, potensielt forholder seg til hverandre. Politiet har så vidt dukket opp (91), og kommer til å være med videre (114). Ganske som forventet egentlig, i og med skurken som vi allerede kjenner fra før. I tillegg til at navnet til figurene, og effektene de bærer, peker mot måten de er del av samhandlingsrommet i legovirkeligheten på, bidrar slutninger om hvor *bra* tingene og figurene er (70, 82, 85, 114) til å plassere dem i ulike hendelsesfelt. Hvor bra noe er, kommer jo alltid an på den konteksten det måles mot og de relasjonene dette noe står i.

## **Relasjonene i deltakerhorisonten**

Prosessen der de to leirene ruster opp fortsetter og stemningen er høy:

*100 Simen: pistol! .. gevær!*

*101 Dan: haha...*

Odin overtar det Dan fant.

*102 Odin: x sånn her .. den her treng æ*

Dan finner en ting til som han legger ved siden av Odin.

*103 Dan: .. flagg trenger vi og*

Alle tre ser på ting de finner i kassen.

*104 Simen: åh ... æ må få'n opp*

*105 Odin: åh .. trebein asså .. x trebein x*

Simen holder frem en ting mot Odin.

*106 Simen: sjekke hva æ har Odin!*

Odin ser på sine egne legofigurer mens han svarer.

*107 Odin: æ har bare en ... æ har bare  
to med sverd æ ... æ har bare to med  
sverd æ .. Dan*

Dan henger fremdeles over kanten på legokassen.

*108 Dan: to sverd?*

*109 Odin: to med sverd*

Simen krabber mot legokassen og plukker opp noe som ligger halvveis under den.

*110 Simen: øø..nå x x .. åå Dan! flytt den  
ditover Dan .. oii!*

Dan reiser seg opp og viser frem noe til Odin.

*111 Dan: hei æ har funne no kult .. sje!  
Her kommer kjeden rundt og rundt*

Odin tar hatten av politifiguren. Figuren strekker frem sverdet og inntar fektepositur.

*112 Odin: an guard! han ene mista hatten*

Dan stiger over legoen på gulvet og setter seg hos Odin ved vannet og øya.

*113 Dan: du Odin vi trenger denne her*

Alle tre bygger og ordner mens Odin og Simen småprater.

*114 Odin: oh yes ... I'm dead m-m ... se her .. politimannen ... jeg fikk den aller først og da er det jeg som er de beste i verden .. se her da ... allto .. he*

*115 Simen: det her e lava*

*116 Odin: ja .. det e x fra havet*

Odin snakker lavt til seg selv:

*...æ må skifte han...x foran på den hjelmen .. han x*

Odin og Simes posisjoner i deltakerhorisonten og posisjonene blant legoen står helt fra starten av i et indre forhold til hverandre. Etter at Dan kom til er det fremdeles hovedsakelig Simen og Odin som bidrar til den gjensidige motstand som også posisjonene i legorutinen vokser frem ved. Odin sier for eksempel fremdeles "æ" når han snakker om hva han trenger eller hva han har (102, 107), og ikke "vi" som et fellesskap med Dan kunne implisere. Dan derimot

bruker "vi" om posisjonen han deler med Odin (103, 113). Når Simen finner noe som er ekstra bra, er det Odin han eksplisitt måler styrke med (106). Dan har også funnet noe kult, men får ikke uten videre gehør for det (111, 113) før det han finner helt konkret viser seg å være et relevant bidrag til legovirkeligheten. Da skjer det også en endring i måten Odin omtaler ham på (120).

Dan fortsetter byggingen på øya. Han ser bort på Odin.

*117 Dan: hei .. va det her kult? Va det her kult?*

Odin kommer litt nærmere og strekker ut armen og ordner på noe foran Dan.

*118 Odin: få se .. å nei! det va ikke ...*

Dan peker og forklarer.

*119 Dan: jo vi trenger han fordi ser du ... han rulle sånn også kaste bomba*

Og Odin peker og forklarer.

*120 Odin: jammen det er ikke lurt .. for tyva'n vettu ... dem kan hoppe over .. går der også hoppe dem opp dit .. åh!*

Dan tar bort figuren slik Odin foreslår, men Odin kommer på andre tanker.

*Nei! .. vi kan ha'n der .. for når tyva'n bare gjør det.. så bare eeee*

Odin nikker bekreftende mens Dan  
uttrykker det de har kommet frem til.

*121 Dan: da bare .. da bare .. da bare  
kan du gjøre sånn også ta rundt også ser  
du .. også viser du at en pil hvor vi skal  
skyte hen..*

Så strekker han frem hånden igjen og  
beveger deler av byggverket på øya.

*122 Odin: se .. se her .. når dem tyva'n  
kjem .. da åpne .. da gjør den her sånn  
også kjem dem seg ikke .. og når tyva'n  
slutte med det .. så går den ned .. også  
opp også ned .. opp .. ned.. opp .. ned ..  
opp .. ned ...*

Her inntar Dan deltakerhorisonten på legoens premisser (119). Det han fant *var* kult, fordi det *viser seg* kult helt konkret gjennom måten det kan brukes på. Det er nemlig en mekanisme med hevarm som han setter på kanten av det sentrale byggverket på øya som er Odins base. Mekanismen kan rulle ting og kaste bomber, og slik være et effektivt bidrag til forsvaret av området. Dette prøves ut i praksis med mye peking og geberder. Så snart mekanismen er på plass, er det imidlertid lett å se at tyvene kan unngå bombene hvis de bare går en litt annen vei (120). Dan og Odin tenker seg ulike måter tyvene kan tenkes å nærme seg på, og prøver ut ulike plasseringer av mekanismen som kan demme opp for disse truslene (119-122). I prosessen antar øya mer og mer karakter av et fort. I diskusjonen om ulike løsninger sier Odin

for første gang ”vi” og ikke ”æ” (120), en bekreftelse på at Dan gjennom å utføre legorutinens bevegelser har blitt en del av dobbelstrukturen.

## **Ape på ville veier**

Landskapet med den trygge øya og det farlige stedet bakenfor der tyvene kan komme fra er uttrykk for at stemninger som realiserer relasjonen mellom skurker og ikke-skurker og mellom figurer som vil sloss, nå knyttes til *steder* i legovirkeligheten og materialiseres i et *handlingsrom*. Stedene har ulike stemningskvaliteter iboende. De er trygge eller utrygge, kanskje til og med farlige. Bevegelsene til figurene får mening avhengig av måten de *finner sted* på, bokstavelig talt. Samtidig legger handlingsrommet føringer for *hva slags* bevegelser som kan aksepteres som handlinger, og for *hva* figurene kan tillate seg og fremdeles være del av legovirkeligheten. Stedene legger med andre ord føringer for hva som er meningsfullt i legovirkeligheten.

Dan og figuren han gir stemme til utfordrer nå grensene for dette meningsfulle i det etablerte handlingsrommet av tyver og de som vil forsvare seg. Det skjer når Dan krabber over mot legokassen, og tar opp en ape som ligger like ved den. Han setter den oppi en bil og lar den kjøre bortover mot Odin mens han snakker med lattermild stemme.

*125 Dan: hihhi ... du skal jeg vise deg noe*

*morsomt? Late som lille apen kjøre bil..*

*no kjøre dem .. tut tut .. nørn nørn*

Legofiguren i Odin sin hånd forsøker å stanse den ville kjøringen.

*126 Odin: .. da kasta æ spyd på bilen din*

Apa er fremdeles lattermild.

*127 Dan: vææ*

*128 Odin: da punkterte bilen din*

*129 Dan: ja .. da eksploderte bilen*

Den lille apa som kjører bil og som Dan introduserer er helt klart tematisk på siden av det som ellers finner sted. Bilen passer ikke inn. Stemningen er plutselig morsom og fnisete. Og det å kjøre bil på en morsom måte har ingenting med forsvar eller farlige angrep å gjøre. Figuren som Odin styrer forsøker å stoppe denne apa på ville veier. Men apa er ikke lydhør i forhold til legovirkelighetens egen justis. Den trekker seg ikke tilbake selv om den blir møtt med spyd og dessuten utsatt for punktering (126, 128). Tvert i mot eskalerer hendelsene i den grad at bilen eksploderer (129).

Dan lener seg over legokassen igjen.

Etter en kort stillhet sier Odin:

*130 Odin: våå .. Simen skal komme til  
meg i dag han*

Simen skotter opp.

*131 Simen: æ trodde du kunna kom te  
mæ æ?*

I det Odin og Simen begynner å snakke om sine felles planer utenfor SFO og skole er det ”time out” for Odins fellesskap med Dan i deltakerhorisonten.

Dette bruddet i legorutinen er direkte relatert til logikken i legovirkeligheten, eller rettere sagt til mangelen på logikk i apa sin fremtreden. Det fantes ikke flere meningsfulle

måter å forholde seg på for de andre legofigurene i denne aktuelle situasjonen, og samhandlingen mellom apa og legomannen brøt for et øyeblikk sammen.

Når Odins handlingsmuligheter for et øyeblikk er uttømt, og han bringer på bane sine og Simens felles gjøremål utenom skole og SFO, blir en ny dimensjon aktualisert i legorutinen, nemlig vennskap. Når de vender seg mot legovirkeligheten igjen etter det lille avbruddet er antydningene til rivalisering mellom Simen og Odin helt borte. Nå gir de hverandre positive tilbakemeldinger med smørblide stemmer (139, 140, 141) og det er en påfallende mangel på bruk av personlige pronomener i første og andre person (som kan indikere ulike deltakerposisjoner) til fordel for omtale av legofigurer i tredje person.

Simen har akkurat funnet en båt.

*136 Simen: Odin! Han fær ekstra fort på  
den båten her*

Simen aker seg nærmere Odin og Dan og holder frem båten.

*137 Odin: hæ?*

*138 Simen: han padle ekstra*

Odin svarer med begeistring i stemmen.

*139 Odin: bra .. med motor!*

Simen er like begeistret.

*140 Simen: også har'n i tillegg to  
motora vettu*

*141 Odin: m-m .. hehe bra .. da er det en  
rask båt*

Verken raske båter med årer og motorer eller måten figurene opptrer på, har tilknytning til hendelsene fra tidligere der rivaliserende lag og rivaliserende posisjoner i deltakerhorisonten var uløselig knyttet til hverandre. Bruddet har brakt inn en ladning av vennskap mellom Odin og Simen på tvers av de etablerte posisjonene i deltakerhorisonten som har satt posisjonene midlertidig ut av spill. Dette er en ladning som vil ligge latent, og som vi skal se komme til uttrykk i rutinens meningsunivers slik det utvikler seg.

### **Legovirkeligheten tar grep**

Da Dan forlot apa med den eksploderte bilen fortsatte han å rote i legokassen etter ting til sin og Odins øy og lot seg ikke merke med bruddet i legorutinen. Når krokodilla nå kommer kravlende ved Dans hjelp for å finne seg et behagelig sted ved vannet (147), aktualiseres legovirkelighetens landskap fra før bruddet, og også Odin og Simen lar seg engasjere i det igjen (148, 151).

Dan krabber frem og tilbake ved øya og vannet.

*147 Dan: Du! æ ska si dæ noe ... du*

*Odin ... æ har en kjempegod ide ... her*

*var vannet ikke sant .. og her kan*

*krokodilla ligge*

Odin tar bort noe fra øya og beveger seg så over til legokassen.

*148 Odin: Nei.. du må ikke gjøre sånn..*

*du må gjøre sånn her*

Dan gjentar.

*149 Dan: krokodilla skal ligga her*

*150 Odin: det var en god ide .. Dan*

Odin tar noe fra legokassen og setter det på øya foran Dan.

*... æ vet om nokka bedre æ sjø*

Simen har fulgt med på utviklingen fra sidelinjen. Nå krabber han også over til øya og han bryter inn:

*151 Simen: nei .. det er lurt det som han*

*Dan gjorde .. for da kan dem bare gå*

*oppover vet du .. tu tu tut*

Legofiguren går oppover.

*mot havet*

Alle ser på øya. Odin flytter på noe.

*152 Odin: x setter den sånn her*

Slik blir legovirkeligheten fra før bruddet på nytt det samlede fokus. Så lenge dette landskapet rent fysisk brer seg utover, er det imidlertid ikke bare et handlingsrom for legofigurene, men også for deltakerne. I dette landskapet danner Dan og Odin fremdeles en posisjon og Simen på en annen. Nå går det opp for Simen at *han*, i motsetning til de to andre, ikke har noen øy (153).

*153 Simen: æ ha'kke nokka øy æ .. kan*

*æ få ei av dokker?*

Odin holder fremdeles på med å ordne noe på brettet foran Dan.

*154 Odin: æ har ingen .. æ har bare ei æ*

Dan rettleder Odin.

*155 Dan: jeg sa jo at den klossen ...*

Simen krabber over til en haug med lego som ligger på den andre siden av Odin. Han strekker ut armen og drar til seg et brett.

*156 Simen: men hva med den her øya da?*

Odin retter seg opp.

*157 Odin: ja den kan du få .. æ bare tulla om alt*

Da landskapet og den etablerte legovirkeligheten kom i fokus igjen, varte det altså ikke lenge før den tilhørende deltakerhorisonten gjorde seg gjeldende. Simen får nå overta en stor grønn plate fra Odin som viser seg å være et perfekt øy-emne. Dermed er opprustingen av legovirkeligheten i gang igjen (159), selv om tonen fremdeles er påfallende vennlig.

Simen tar brettet som er stort og grønt.

*158 Simen: tusen takk .. du e veldig snill*

Odin bygger videre på den ”gamle” øya med ny iver.

*159 Odin: ååh den der treng vi ... vi sett  
den fast her ... vi setter fast den her ... da  
blir det en større rute sånn her som blir  
kjempestor*

Simen sitter med ryggen halvveis til de andre og mumler for seg selv, henter klosser i kassen og mumler videre.

*160 Simen: så blir øya kraftigere og ...  
se her klossa ..*

Mens Odin og Dan bygger og diskuterer.

*161 Odin: jo det funke sjø Dan ... så skal  
du sette denne her på og sette flere og  
flere på .. over hele .. så blir det ...*

*162 Dan: nei ikke over sjøen ...*

Odin viser med hånden.

*163 Odin: nei .. ikke over hele her nei ..  
over hele bortover her .. det var det æ  
mente Dan ..*

*164 Dan: okei*

Alt er allikevel ikke helt som før. Den utpreget vennlige tonen mellom Simen og Odin (157,158) antyder at vennefokuset de deler fremdeles er med og preger måten legorutinen praktiseres på. Måten Odin sier ”du” og omtaler Dan ved navn på i stedet for å si ”vi” når de diskuterer utviklingen av sin felles øy, og også måten han rettleder Dan på (161, 163), skaper i tillegg en viss distanse mellom Odin og Dan til tross for at de deler deltakerposisjon.

Tidlig i utforskningen av legokassen var det figurer og ting som ble benevnt og ble del av det delte fokuset. I det de dukket frem fra kassen og rørte på seg, snakket eller rustet seg med våpen, brakte figurene og tingene med seg latente temaer og en aura av spenning. Samlingen av figurer og ting ble til en base, en øy; den ble til *et sted* i et landskap. Nå er øyer og hav det som benevnes og fordeles (153-164), og slik utvides og utvikles landskapet ytterligere og åpner et stadig større spillerom for legofigurene. Til nå har havet vært lokalisert til en blå plate i tilknytning til platen med borg på som er øya der Odin og Dan sine figurer har tilhold. Når Simen nå også bygger opp en øy (160), da blir avstanden på gulvet mellom de to øyene en avstand for legofigurer å tilbakelegge. Slik blir hele rommet mellom legobrett-øyene innlemmet i legovirkeligheten og i legorutinen. I begynnelsen omsluttet barnekroppene og barnestemmene legoen og ga den liv. Nå omslutter legovirkelighetens materialiserte stemning barnekroppene og tar dem opp i seg.

## **Ulike varianter av temaet fare-redning**

I metodekapitlet pekte jeg på en struktur av tilbakevendende temaer som gjerne karakteriserer fantasilek (Corsaro 1985). I legovirkeligheten er også slike temaer tydelige. Vi skal se på to ulike situasjoner som er varianter rundt temaet fare-redning, og som oppstår i landskapet som nå består av hav og fjell, vennlige områder og farlige steder. I den første situasjonen tar en legofigur en ski i bruk som skateboard. Når han farer av sted på skateboardet sitt blir han truet av kanonild fra øya. Men han er rask og slipper unna (192-196).

*190 Simen: æ fant ei ski..*

*191 Odin: hm?*

Han snur seg mot de andre og lar dem se.

192 Simen: æ fant en ski æ.. som bare kan ta i fart .. ddsssj

Odin skyver noe over mot Dan.

193 Odin: ja .. du .. Dan!

Simen bryter inn med ivrig stemme.

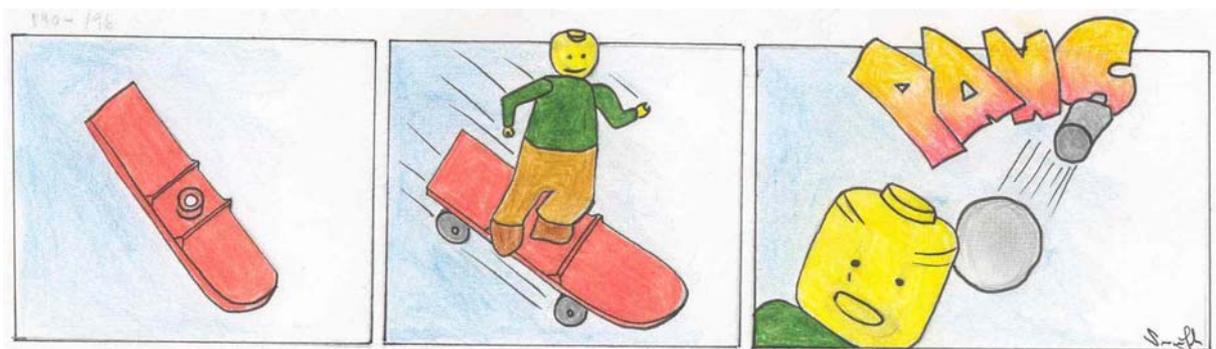
194 Simen: ja! Vet du .. har dokker kanon?

Odin studerer legoen ved siden av seg.

195 Odin: ehh nei .. jo

Simen fortsetter med ivrig stemme mens legofiguren skater bortover.

196 Simen: vet du .. dokker skyt! Også da bare skate han .. og æ vet at dokker bomme



Den andre situasjonen foregår i havet utenfor øya der en krokodille blir jaktet på.

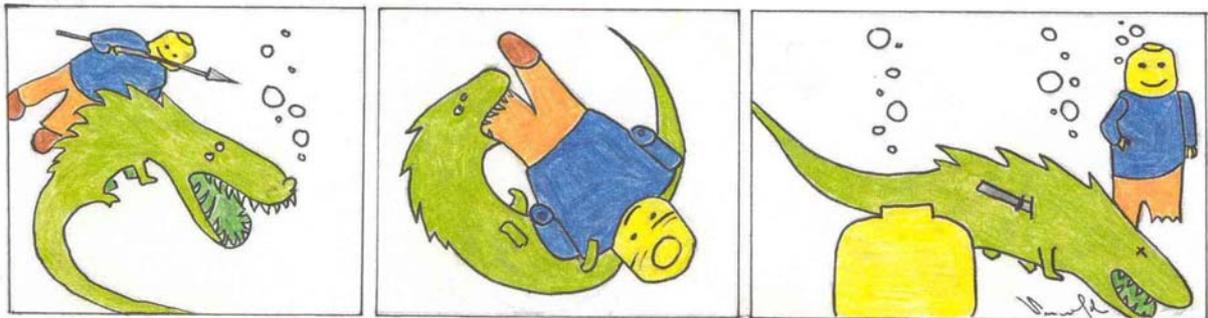
Dan krabber på gulvet foran Simen med en legofigur i hånden.

197 Dan: du du du .. se.. æ e her i havet  
...vent nå litt .. Odin ... æ e her i havet  
også jakte æ på krokodilla ... åå vææ  
vææ...vææ hjelp meg .. kan noen hjelpe  
meg .. krokodilla tar meg! Vææ vææ!  
Hjelp .. han tar fota'n mine .. han tar  
fota'n mine!

Odin og Simen er nå ved legokassen.

Odin tar opp en figur og går Dan i møte.

198 Odin: hei.. stup ned.. stup ned! Stup  
fra krokodilla! Æ e krokodilletemmeren  
... du ..æ hoppa bare på han æ .. så  
hoppa æ og så stakk æ han .. i magen



Den første hendelsen foregår på land og omfatter en fyr på skateboard som blir beskutt av kanon fra øya. Han skater fort av sted og kommer seg i sikkerhet uten å bli truffet. Den andre utspiller seg i havet utenfor øya der krokodilla nå befinner seg. En figur jakter på krokodilla ute i vannet. Når han blir angrepet og bitt i bena kommer en krokodilletemmer ham til hjelp. Krokodilletemmeren hopper i vannet, stikker krokodilla i magen og tar kontroll over situasjonen. Selv om disse hendelsene ikke har noen sammenheng med hverandre blir begge

akseptert i legovirkeligheten. De er tilsynelatende svært forskjellige men har allikevel det til felles at de lever ut en struktur der den farlige og den truede danner motpoler. Den truede fins i kraft av den farlige og den farlige i kraft av den truede.

Tidligere så vi at deltakerposisjonene av Simen på den ene siden og Odin og Dan på den andre gjenoppstod da legovirkeligheten ble aktualisert igjen. Dette skjer i og med at dobbelstrukturens aspekter står i et indre forhold til hverandre og konstituerer hverandre. Tematiske strukturer i legovirkeligheten står på lignende måte i et indre forhold til figurenes og stedenes stemnings- og meningspotensiale. Dermed har også *de* en tendens til å gjenoppstå. Hvis faren i farlige situasjoner overvinnes en gang for alle, står jo figurene i fare for å bli uttømt for handlingsmuligheter. De tematiske strukturene gjenoppstår når den skremte som slipper unna terger på seg en ny farlighet, eller når den farlige som blir overvunnet gjenoppstår i en eller annen form. Dette siste skjer i tilfellet med krokodilla.

*200 Dan: men det finnes en krokodille*

*til .. som ingen kan slå*

*201 Odin: hvem da?*

*202 Dan: han tåler kniver .. det e den*

*her*



## Barn som kommer og går (2)

En av de praktiske betingelsene for dette fellesskapet av åtte barn og en kasse lego er at aktiviteten foregår på slutten av dagen og at barna går hjem eller blir hentet av sine foreldre til ulike tider. Slik blir det ofte færre og færre barn ut over ettermiddagen helt til sistemann går ved fire-halv fem-tiden. Denne dagen er Simen den første som blir hentet. Når faren hans kommer er han tydeligvis en påminnelse for barna om deres felles gjøremål også utenfor sfo og skole (209).

*207 Alle: hei!*

*208 Simen's far: x x*

*209 Dan: æ var hjem te'n Simen*

*210 far: ja*

*211 Odin: kan æ få kom hjem te'n Simen*

*i dag?*

*212 Simens's far: ikke i dag .. for i dag*

*ska Simen bort på bursdag*

Når Simens far hilser blir Dan minnet på at han har vært hjemme hos Simen før en gang. Odin på sin side bringer på bane det besøket han og Simen snakket om litt tidligere (130, 131), da apa på ville veier fremprovoserte bruddet med legovirkeligheten som førte til at Odin og Simens fellesskap utenfor skolen ble aktualisert i legorutinen.

Ett av vesenene som har funnet sin plass i legovirkeligheten denne dagen ved hjelp av Simen, er den grønne dragen. Når Simen nå må gå, blir dragen og de andre figurene med tilhørighet til den deltakerposisjonen han har fylt ”ledige”. Odin vil gjerne overta den. Dragen

har ikke noe å tape på dette siden den blir stadig bedre av å få være i aktivitet (221). Dette er for øvrig en refleksjon fra Odins side som viser innsikt i hvordan mening produseres i legorutinen.

*218 Odin: ååh .. kan æ ta over dine?*

Dan flyr omkring i rommet med en annen figur og hører ikke hva som blir sagt.

*219 Dan: væ vævæ uææ .. vææ!*

Simen mumler, det høres ut som om han har noe i munnen. Han holder fast på dragen.

*220 Simen: vet du .. ikke få no drage av der*

*221 Odin: æ bare styre den litt æ .. så blir den bedre*

Dan vil også gjerne overta dragen når Simen går. Han og legofiguren han styrer kommer bort til de andre. Simen er fremdeles motvillig.

*222 Dan: no skulla vi ta en veldig viktig prat ... prat med dragen ... men kan æ få dragen?*

Simen bøyer seg over legokassen og graver ned dragen i legoen.

223 *Simen: nei!*

Dan går litt unna.

224 *Dan: men æ kan finne den igjen*

Selv om posisjonene i legofigurenes horisont og i deltakerhorisonten faller sammen slik at legofigur og posisjon i deltakerhorisonten er gjensidig avhengige, betyr ikke det at posisjonene i deltakerhorisonten til enhver tid må fylles av samme barn. Tvert i mot er det slik at legofigurer og –vesener som har tatt del i hendelsene i legovirkeligheten og slik har opparbeidet seg en plass, har sine egne liv og kan fortsette sine gjøremål i legovirkeligheten såfremt de har sin tilknytning i deltakerhorisonten overhodet. Slik er det også med dragen. Den behøver ikke å trekke seg tilbake selv om Simen går hjem. Men Simen oppgir nødvendigvis dragen til Odin eller Dan. Han holder fast på den og forsøker også å gjemme den i legokassen blant det som ennå er utforsket, før han snur seg mot Odin og kommer med et forslag.

225 *Simen: Odin?*

Odin fortsetter å romstere i en av de små legoboksene.

226 *Odin: ja?*

Simen går frem og tilbake mens han snakker.

227 *Simen: ska æ hjelp dæ rålangt på*

*Gameboy? ska æ hjelp dæ te xx .. neei ..*

*sabrina? Da love du at du ikke tar*

*dragen?*

228 *Odin: ja vel*

229 *Simen: og passe på så ingen tar'n skjønner du?*

230 *Odin: m-m ... bra*

Simen sin situasjon er at han *må* gå, selv om dette passer dårlig med det som skjer i legofellesskapet. Dette er en type dilemma som barn og andre som ikke selv organiserer sin egen hverdag gjerne står overfor. Simen løser sitt dilemma ved å avkreve Odin solidaritet i legorutinen mot å yte en gjentjeneste i forhold til en *annen* praksis som disse guttene deler, og som foregår utenfor skoletiden. Hvis Odin passer på dragen for Simen og sikrer hans plass i deltakerhorisonten, vil Simen hjelpe Odin å komme lengre på Gameboy (227). Slik aktualiseres vennskapet mellom Simen og Odin igjen i legorutinen, og nå på en mer eksplisitt og forpliktende måte.

Simen går hjem, men i kraft av avtalen med Odin om at han skal passe på dragen så ingen tar den, er han allikevel indirekte til stede i skikkelse av dragen (236, 238).

Dan står ved bordet og vil ta dragen.

235 *Dan: sånn! no flyr æ med dragen*

Odin spretter opp.

236 *Odin: Dan! høre du .. nei .. han*

*Simen .. æ sa da at æ skull pass på*

*dragen for'n Simen*

Berit hadde heller ikke hørt hva slags avtale som ble inngått.

237 *Berit: det gjør ikke no.. han Dan kan*

*godt bruke'n han .. når ikke Simen e her*

Odin har nå dragen som han har tatt fra  
Dan.

*238 Odin: men æ må passe på den te  
han.. hvis ikke så kjem han ikke og  
hjelp mæ med nokka .. Gameboyen*

Han setter dragen på øya som han og  
Dan har laget sammen.

*han må stå her .. han må stå her og  
passe på menneskan .. så ikke krokodilla  
får komme og ta han*

Dragen forholder seg rolig på sin post som vakt helt til Morten dukker opp.

*252 Morten: hvor e den grønne dragen?*

*Å der ja*

Uka før var første gang Morten så denne legoen. Da holdt han blant annet på med krokodilla en liten stund mens Dan holdt på med dragen. Morten vet jo ikke at dragen nå er "kolonisert" av Simen, og det første han spør etter er nettopp den (252). Odin løfter opp dragen og forklarer forpliktelsene han har overfor Simen for Morten (255).

*253 Odin: ja .. men du må ikke ... du må  
være veldig forsiktig .. veldig forsiktig  
med den hvis du skal leike med den*

Morten står ved siden av Odin som sitter på gulvet. Han er spørrende i stemmen.

*254 Morten: koffor det?*

Odin holder fortsatt på dragen.

*255 Odin: for at han Simen har satt meg til å passe på den så æ kan komme mæ til Sabrina*

Dan som sitter ved siden av Odin spretter opp. Han hopper opp og ned mens han snakker.

*256 Dan: Sabrina! .. æ har komme mæ te Sabrina æ fikk en jakke no og no har æ funne en spøkelsespokemon gjorde æ*

Odin sitter på kne med dragen i hendene. Han ser skeptisk opp på Dan.

*257 Odin: det har du ikke det så .. det er æ sikker på*

Mens Dan snakker gir Morten opp å få dragen fra Odin og går og setter seg ved legokassen i stedet.

*258 Dan: jo det gjorde æ .. æ bare snakka med direktøren som hadde fanga det spøkelset okey? da fikk æ det*

*spøkelset .. men vet du? .. kan de*

*digmere?*<sup>9</sup>

*259 Odin: nei*

Dan går omkring og gestikulerer med armene.

*260 Dan: men den digmerte seg ikke.. så*

*bare slo han Sabrina .. det klarte ..*

Odin er fremdeles svært skeptisk i stemmen.

*261 Odin: det tror ikke æ på .. hu er*

*dritgod*

Mens Odin og Dan og Morten beveger seg omkring og ordner med legoen snakker Dan frem gameboyvirkeligheten slik at spillet, og Sabrina, som er en heksefigur i det spillet de snakker om, nærmest materialiserer seg uten at spillet er fysisk tilgjengelig (256-261). Både avtalen mellom Odin og Simen og samtalen mellom Dan og Odin viser at det å komme langt og forsere milepæler er viktig når man holder på med Gameboy. For Odin er Sabrina den neste milepælen og Simen har nå altså lovet å hjelpe ham til gjengjeld for at han passer på dragen. Odin aksepterte denne avtalen uten videre selv om han hadde lyst til å styre dragen selv. Dette kan tyde på at det å holde på med Gameboy er en viktig aktivitet for disse barna, kanskje viktigere enn legorutinen. Det kan også tyde på at Sabrina regnes som vanskelig. Det tyder Odins skepsis til om Dan faktisk har klart det han sier også på. I alle fall er Gameboyfellesskapet det som i og med Simens avtale med Odin nå griper inn i legorutinen og bidrar til at barnas fellesskap ut over SFO blir en del av måten rutinen praktiseres på.

---

<sup>9</sup> Jeg håper dette faguttrykket er korrekt gjengitt.

## Oppsummering

Legoen er fokus for stort sett alt som foregår mellom barna denne legodagen i uke 3. I den forstand er barna svært saksorienterte. Unntakene er den lille avsporingen der Simen og Odin snakker om å besøke hverandre, og det er episoden som dreier seg om Gameboyspillet. Men også disse avsporingene var relatert til det å holde på med lego. Den første var et resultat av bruddet i legoens virkelighet. Den andre var forbundet med hvem som skulle styre dragen.

I begynnelsen er aktiviteten karakterisert ved at barna går i skytteltrafikk til og fra kassen og finner nye ting. Snakkingen er også preget av dette; det faller korte replikker som ofte går ut på å nevne det som dukker opp fra kassen samtidig som det nye plasseres i sammenhengen av de andre tingene. Mellom barna er det en stemning av vennlig konkurranse og samtidig et tatt for gitt fellesskap. Etter at barna har holdt på en stund ser vi en tendens til at replikkene blir lengre (119-122), og til at stemningen av konkurranse går over i argumentasjon (159-164). I Peirce's termer ser det ut som stadig mer førstehet blir sugd inn i åndens maskineri og materialisert i kjensgjerninger.

I kjernen av den meningen som produseres står differensieringen mellom perspektivene til legofigurene og til deltakerne. Snakkingen, og de andre bevegelsene til barna, produserer, ordner og systematiserer hele tiden det jeg har kalt en *dobbelstruktur* av legoens virkelighet og deltakernes horisont. I begynnelsen skjer denne differensieringen mye ved bruken av personlige pronomener i tillegg til at de rent fysiske bevegelsene til barna og legofigurene indikerer hvilken virkelighet som aktualiseres. I begynnelsen er det også en viss vaghet med hensyn til perspektiv, men etter hvert kommer stemmekvalitet og tempus sterkere inn og differensieringen blir tydeligere.

Så lenge det er en vaghet med hensyn til perspektiv er legofigurer og -ting innkapslet i en stemningsmessig aura og med ustabile avgrensinger mot barna som gir dem stemme. Etter

hvert trer figurer med relasjoner seg i mellom og med klare forbindelser til bestemte deltakerposisjoner frem. Stemningen av konkurranse mellom barna som finner ting i legokassen nedfeller seg også i legovirkeligheten, her i en kniving om hvor bra figurene er. Figurene får også kraft fra mytologiske strukturer, for eksempel av fare og redning og fra virkeligheten omkring oss der tyver og raske båter er en realitet. Jo mer legofigurene utfolder seg, desto tydeligere blir deres handlingsrom og deres handlingsmuligheter i forhold til hverandre.

I løpet av det som har utspilt seg, har vi også sett antydninger av hvordan legorutinen forholder seg til et overgripende kulturelt felt som griper inn i rutinen ved de betingelsene det danner. Det at barn kommer og går uavhengig av praksisens egen indre dynamikk, er en rammebetingelse som bidrar til måten deltakerhorisonten vokser frem på. Episoden der Dan kom til og påberopte seg demokratiske rettigheter uavhengig av om han hadde vært med og gitt stemme til figurer som opparbeidet legovirkeligheten, er uttrykk for en slik overgripende diskurs som også er knyttet til forventninger i skole og SFO om at alle skal leke med hverandre. Episoden der Simen ble hentet, og som ledet over i samtalen om Gameboy, minner oss også på at legorutinen befinner seg i en sammenheng med barnas andre gjøremål. Når barn deler et fellesskap på tvers av ulike aktiviteter og arenaer, utvikles vennskap og solidaritet mellom dem, uavhengig av den enkelte aktiviteten.

En form for refleksjon som vokser frem fra den umiddelbare samhandlingen mellom barna, er handlingsregler som blir formulert. Handlingsreglene formuleres fortløpende når det oppstår uenighet eller når det som foregår trenger struktur for å være meningsfullt i sammenheng. Det å si at man samler på noe bestemt, slik Simen gjør, er et eksempel på det jeg kaller handlingsregler (96). Handlingsreglene bidrar til at deltakerhorisonten får konturer og ikke bare er et stemningsmessig fellesskap. Handlingsregler rundt fordeling (94-96) bidrar for eksempel til at posisjonene i deltakerhorisonten ekspliseres. I løpet av de påfølgende

ukene ble kjønn også aktualisert som en kulturell dimensjon som realiseres og omformes i legorutinen. Blant annet dette skal det dreie seg om i neste kapittel.

## 5. SOLIDARISK POSISJONERING

I dette kapitlet blir det enda tydeligere at legorutinen etablerer seg som del av en større kulturell sammenheng. Kapitlet kommer til å dreie seg om hvordan solidaritet mellom gutter på den ene siden og jenter på den andre blir tatt opp i rutinen som en del av meningsdannelsen. Det kommer også til å dreie seg mer om forholdet mellom vennskap på tvers av ulike aktiviteter på den ene siden, og solidaritet mellom deltakerne i rutinen på den andre. Spenningen mellom vennskap og det å være deltaker i rutinen bidrar til refleksjon i deltakerhorisonten, og til måten den videre samhandling i legorutinen genereres på.

### ”Vi kommer for seint ...”

Hvordan gikk det så med dragen som alle gjerne ville styre den neste uken (uke 4)? Trine og Ida var tidligst ute denne dagen, og da Odin og Simen ivrige kom til satt de allerede med sentrale deler av legoen mellom seg.

Simen kommer først inn i rommet.

*38 Simen: hei ..*

Ida og Trine sitter ved siden av legokassen. Ida holder armene beskyttende rundt det de har tatt frem. Blant det de har er øya til Odin og Dan fra forrige gang.

*39 Ida: vi ska leik med det her alein vi*

Odin kommer løpende, hopper inn i rommet og lander på baken ved siden av Ida og legokassen.

*40 Odin: x .. vi kommer for seint!*

Simen sirkler rundt de to jentene.

*41 Simen: dem har dragen!*

Odin ser på Trine.

*42 Odin: åh .. Trine har dragen*

Ida strekker ut armene over tingene og gjentar.

*43 Ida: Vi ska hold på med dem her helt*

*alein vi*

Odin begynner å trekke frem ting fra legokassen. Simen kommer også bort til kassen.

*44 Odin: nei ..vi dele på dem Ida .. vi*

*dele på dem*

*45 Simen: okei .. nei vi ska .. hvis æ kan*

*.. hvis nei .. vi ska ha krig .. finn i dæ*

*mang menner .. dokker har ilmang*

*menner da .. og dokker .. og dokker gir*

*ikke vekk en eneste en*

Det er særlig to grunner til at jeg tok med denne lille episoden. Den ene er at den så tydelig viser kontinuiteten i legorutinen fra den ene uken til den neste. Det hersker ingen tvil om at

Odin og Simen har tenkt å fortsette der de slapp sist. Den andre grunnen er at episoden introduserer et mulig nytt aspekt ved deltakerhorisonten i form av solidaritet mellom gutter på den ene siden og jenter på den andre. En solidaritet som vi snart skal få bekreftet at fins.

To mulige løsninger blir foreslått på Odin og Simens problem med at Ida og Trine har hånd både om dragen og øya. Den ene løsningen blir foreslått av Odin (44). Den går ut på at jentene skal dele det de har og slik gi mulighet for Simen og ham selv til å delta. Denne løsningen aktualiserer en overgripende rettferdighetsdiskurs og ligner den måten Dan fikk innpass ved hjelp av da Odin og Simen allerede var i gang med legoen. Odins generelle krav kan innebære at han definerer jentene *ut* av fellesskapet i legorutinen. Den andre løsningen, som foreslåes av Simen (45), åpner legorutinen som felles handlingsrom der Trine og Ida fremstår som en posisjon i deltakerhorisonten. Figurene som Trine og Ida har samlet fremstår som en hær, eller i hvert fall som noen som trenger en motstander. Simen ser motstandernes posisjon åpen i legovirkeligheten og en assosiert posisjon i deltakerhorisonten åpen for seg og Odin. Her blir Ida og Trine definert *inn* i legorutinen som fienden. I begge løsningene *kan* det ligge innbakt en solidaritet mellom guttene i motsetning til Ida og Trine som jenter. På samme måte kan det ligge en solidaritet mellom jentene som jenter i det at de vil holde på ”alene” (39, 43).

## **Gutter og jenter som aspekt ved deltakerhorisonten**

Spenninger rundt gutt- og jentesolidaritet aktualiseres igjen når alle de åtte barna nå holder på sammen i uke 6. Nå har legodagen blitt et selvsagt innslag i barnas uke. Store deler av legobefolkningen har allerede fått komme ut av kassen og komme til orde, og når alle barna holder på, er det mange og ulike hendelser som finner sted samtidig i legovirkeligheten. Karin og Ida har opparbeidet en base under bordet. En legofigur vil gjerne gå på skitur, mens noen

andre driver og bygger saker og ting. Selv om de ikke er skurker eller krigere som enkelte av de figurene vi har blitt kjent med, stjeler også disse fra hverandre innimellom og må snakke strengt til hverandre for å ordne opp. Trine sitter midt på gulvet og bygger mens legofigurene foran henne står henslengt og snakker fredelig med hverandre. Simen og Odin holder til i det ene hjørnet. Her er det noen figurer som ruster opp og hisser til kamp. Et lite stykke unna, litt nærmere legokassen og omtrent der Per og Morten sitter, har et bytte akkurat unnsiluppet en farlig krokodille. Slik sett er det i en forstand *mange* lokale virkeligheter der legofigurer står i relasjon til hverandre.



Vi har nettopp sett (uke 4, 38-45) at Trine og Ida ikke uten videre ville dele med Odin og Simen da de kom til etter at Trine og Ida hadde begynt å organisere legoen seg i mellom. Denne vegringen mot å slippe til Odin og Simen, så vel som det at Odin trakk veksler på en delediskurs og at Simen ville ha dem til fiende, kunne tenkes å være relatert til en solidaritet mellom barn av samme kjønn. Begge deler kan være uttrykk for at legovirkelighetens logikk var satt ut av spill til fordel for en posisjonering som henholdsvis jenter og gutter.

At det i denne barnegruppen fins en solidaritet mellom barn av samme kjønn, og at det også fins en spenning mellom denne solidariteten, rettferdighetsdiskursen og legorutinens logikk, får vi bud om når Dan nå krabber på alle fire mot Trine og legoen foran henne. Han strekker ut en arm og vil ta noe fra en av figurene hun holder på med mens han sier: ”*alle sammen ska dele .. vi ska dele på tingene Trine*” (1). Trine bøyer seg over legoen og beskytter den med armene mens hun ber Dan slutte opp. Fra hjørnet sitt ser Odin opp og gir Dan støtte: ”*vi ska dele Trine*”(4). Trine derimot får støtte fra Karin som krabber frem fra bordet og forfølger Dan for å fravriste ham byttet: ”*du .. Dan tok hjelmen te'en .. Dan .. få tilbake hjelmen!*”(8). Her er legovirkeligheten aktualisert som en arena for utprøving av rettigheter mellom gutter og jenter.

Nå sirkulerer Dan i rommet; fra Trine og over til legokassen, fra kassen over mot Odin og Simen og legoen deres som diskuterer krig, og så over mot Karin og Ida og legoen under bordet. Uka før styrte Dan den ene krokodilla som fins blant denne legoen. Som en av de spesielle figurene det bare fins en av har den en viss status. Nå befinner krokodilla seg blant legoen under bordet.

Når Dan gjør tilnærminger og vil inn under bordet til Ida og Karin, slipper han ikke uten videre forbi vaktene som passer godt på borgen som har reist seg der. Dan klager sin nød til meg: ”*du .. Ida og så Karin stenger leken for mæ*” (66). Selv om Dan har vist tidligere at han gjerne målbærer krav om individuelle rettigheter, skal det atskillig mer til enn en avvisning som denne før han tyr til voksne for å ordne opp mellom ham selv og de andre guttene. Terskelen for å klage på jentene er lavere enn å klage på guttene, og spenningen mellom gutter og jenter mer enn anes. Etter noen runder med oppklaring ordner det seg imidlertid, og Dan får slippe inn under bordet. Når han først kommer så langt har han helt bestemte formeninger om hva slags rolle han vil ha under dette besøket.

*81 Dan: vet du hvorfor jeg kom her? for  
siden at jeg skulle være politien deres .. i  
fra tyva og hvis noen stjele*

Samtidig stikker Odin og en legofigur  
hodet inn under bordet uten at politien  
gjør noe forsøk på å stoppe dem.

*83 Odin: æ ska vær her og se her .. også  
bare se ka dokker hold på med*

Litt etter nærmer Dan seg krokodilla og tar kontroll over den.

*100 Dan: men kan jeg få krokodilla?*

*Den sto her*

*101 Karin: nei*

*103 Karin: han tok ... han tok krokodilla*

*104 Dan: men krokodilla ska æ styre*

*hvis noen datt ned i sjøen .. da skal jeg  
spise dem*

Innen kort tid etter at Dan tar innpass under bordet har legofiguren hans etablert seg i en posisjon som politi med overblikk og kontroll over legoen der (81). Han har dessuten tatt hånd om krokodilla (100) til tross for Karins protester (101,103). Situasjonen gir et sterkt inntrykk av at Dan har infiltrert legoen under bordet for å få tilgang til krokodilla og oversikt over andre interessante ting som måtte være der. Når Karin påpeker at Dan tok krokodilla er det med en antydning av sladring, og det blir klart at rettigheter er et latent spørsmål, og at

spenningen mellom gutter og jenter er noe som oppleves fra begge parter. Krokodilla er imidlertid seg selv lik og skal spise dem som detter i sjøen slik den også har gjort før (kap 4, uke 3, 197, 198).

Legofiguren Odin styrer er i likhet med Dan svært interessert i å finne ut hva slags ting som befinner seg under bordet hos jentene. Han nøyter seg imidlertid med å *se* og involverer seg ikke i et besøk eller annen infiltrasjon (83). Det er ikke noe som tyder på at Odin og Dan har en eksplisitt felles strategi i sin tilnærming til Karin og Ida. Men politifiguren i Dans hånd gjør ikke mine til å ville jage bort Odins figur. Den er i det hele tatt ikke særlig ivrig i tjenesten, men streifer omkring og oppholder seg mer blant guttene enn i nærheten av legoen under bordet som han har påtatt seg å vokte over.

Rent fysisk er nå både Odin og Dan, og også Simen, Morten og Per på samme side av bordet som jentene sitter under. I den forstand fremstår denne siden av rommet som et gutteområde, i motsetning til jentene Karin og Ida (Trine har gått hjem) under bordet. Både antydningene til rettferdighetsdiskurs, den fysiske konstellasjonen av barn, og legofigurenes aktivitet, bidrar til at legorutinens deltakerhorisont blir strukturert i posisjonene gutter og jenter. Dette er posisjoner som ikke har vokset frem innenfra legovirkelighetens logikk. Tvert i mot blir de tilført deltakerhorisonten fra den overgripende kulturen. I kulturen fins det en guttehorisont og en jentehorisont som guttekropper og jentekropper har del i og som skaper en solidaritet mellom de individuelle kroppene som tilhører den ene eller den andre horisonten. Slik situasjonen har utviklet seg organiserer denne horisonten feltet av lokale legorelasjoner.

### **Kjønnsdiskursen blir del av legorutinens meningspotensiale**

I og med spenningen mellom rettigheter og kjønn har deltakerhorisonten dominert legorutinen. I det politien i Dans hånd er på vei tilbake til politistasjonen under bordet etter en

utflukt blant guttene, slår imidlertid legovirkeligheten plutselig inn og blir det førende aspektet.

Simen strekker ut armen og plukker opp en gitterdør fra gulvet. Dan protesterer heftig:

*146 Dan: nei det der e x vår*

Simen protesterer også.

*147 Simen: jammen æ fant den oppi der*

Dan peker mot bordet:

*148 Dan: der er fengselet som xx*

Simen gir fra seg døra ved å skyve den bortover mot fengselet.

I det Simen holder døra i hånden og Dan protesterer og sier “*nei det der e x vår*”, får vi et aspektskifte. Rettighetene Dan umiddelbart påberoper seg når fengselsdøra forsvinner, er rettigheter på vegne av legosamfunnet der fengselet har tilhørighet. Det er legosamfunnet under bordet som Karin og Ida danner deltakerhorisont i forhold til. Når han sier ”vi” etablerer han seg som en del av dette samfunnet som han har påtatt seg politirollen i forhold til. Bordet har bokstavelig talt fanget ham og han har havnet i deltakerbås med jentene. De lokale legovirkelighetene som til nå bare har eksistert side om side uten å ha noe med hverandre å gjøre, blir nå oppmerksomme på hverandre ved at Dan har synliggjort jentene som mulig deltakerposisjon i forhold til guttene.

Samtidig som Simen gir fengselet tilbake til Dan snur han seg mot Odin og bekrefter den nye strukturen som ble utkrystallisert med Dans protest:

150 Simen: *vi har stjelt fengselet*

*demmes*

Dan holder fengselsdøra i hånden. Han følger opp med ivrig stemme.

151 Dan: *jeg har fengsel .. hvis noen*

*kriger da kommer dem i fengsel*

Odin ser opp på Dan fra legoen han ordner med.

152 Odin: *ja det er akkurat det vi ska*

*gjør .. vi ska krige .. mot dokker*

Fra legoen som Simen er bøyd over høres en grov stemme:

153 Simen: *vi ska ut i krigen*

154 Odin: *vi ska krige mot dokker*

Politimannen i Dan sin hånd skynder seg over på et blått brett som står like i nærheten. Han er ivrig i stemmen.

155 Dan: *med oss!*

156 Simen: *ja*

Krigen som legofigurene hos Odin og Simen har holdt på med å planlegge, kan plutselig realiseres når fienden nå har materialisert seg. Odin og Simen går straks i gang med å bygge en forbindelse mellom sin øy og fienden under bordet som krigerne kan benytte. Forbindelsen lages av små plater som legges i en lang rekke. Samtidig som denne broen tar form, blir

gulvet mellom bordet og Odin og Simens base til vann; til dypere og dypere vann, der båter og andre fartøyer seiler omkring.

Når vi tar opp tråden igjen sitter Ida og Karin fremdeles under bordet med det blå brettet med borgen på og mange figurer. Dan har tatt en avstikker bort til legokassen der Per og Morten holder til.

Simen får øye på Dan ved legokassen.

Han peker på Dan mens han ser på Per.

*173 Simen: du må pass dæ! Ikke ...*

*dokker e på våres lag ja Per? det der e  
fienden*

Dan protesterer.

*175 Dan: nei jeg er ikke på laget*

*demmers .. æ lurte dem .. æ lurte dere og  
... æ e på laget deres*

Odin ser opp fra byggingen av  
forbindelseslinjen over til borgen under  
bordet.

*176 Odin: ja vel da .. så får du være på  
laget våres*

Her kommer det for en dag at Dan faktisk *har* opptrådt strategisk. Han har lurt Karin og Ida og lureriet var så vellykket at han lurte de andre guttene også (175). I konfrontasjonen over fengselsdøra tok imidlertid legovirkeligheten tak, og så var han plutselig på lag med jentene

på ordentlig. Men ”jentelusa” frister ikke, og nå vil han over på det ”riktige” laget (175). Odin aksepterer det, om enn ikke med jubel (176).

I spenningen rundt henholdsvis gutte- og jentesolidaritet ble legorutinen for en stund arena for en annen type overgripende struktur enn de lokale varianter av mytologiske relasjoner som legovirkeligheten produserer. Dette er en struktur av gutte- og jentesolidaritet som følger barnas egne kropper og omslutter dem, slik skurk-helt og farlig-redd omslutter legofigurene og definerer dem i forhold til hverandre. Dette aspektet ved deltakerhorisonten tilførte en ny struktur til legorutinen og gjorde den tilgjengelig for legovirkelighetens tematiske strukturer. Nå kan legofigurene organisere sin aktivitet i de lokale legosamfunnene innen denne overgripende strukturen. Temaene er de samme, men nedslagsfeltet er et annet, og en rekke små hendelser kan reorganiseres i lys av en overgripende hensikt. Det farlige i fare-redning situasjonen blir en håndfast fiende som det går an å planlegge en strategi i forhold til, og ikke bare en stemning som man lar seg rive med i og som legofigurene er del av.

## **Også jenter kan bli deltakere**

Men i og med Dans overgang til guttelaget igjen er ikke begge sider i den kommende krigen like klar over hva som er i ferd med å skje. Nærmere bestemt er Ida og befolkningen under bordet opptatt med sitt og lykkelig uvitende om den kommende krigen. Simen sitt byggearbeid som skal samle legoen til ett rike er ferdig, og det strekker seg nå en tynn bro mellom de ulike samfunnene. På den ene siden sitter soldater klare i båtene sine. På den andre siden er Ida under bordet sammen med legoen.



En bevæpnet figur er på vei over broen.

*184 Odin: dærn dærn dæærn*

Han kommer til en brygge der noen båter er fortøyd.

*.. jeg vil sitte på*

På den andre siden av broen er en motorsyklist på vei i samme retning som figuren i båt. De to ser på hverandre.

*185 Simen: å å .. vi e bare to*

Så fortsetter de ferden i samme retning og når frem til borgen under bordet.

*186 Odin: nå krige vi!*

*187 Simen: la krigen begynne!*

Ida protesterer høylydt.

*188 Ida: æ e ikke med på dokkers leik*

Men krigerne lar seg ikke skremme så  
lett.

*189 Odin: dessverre men vi ska krige ...*

*hehe .. vi er inne i borgen*

Ida stikker hodet frem fra under bordet  
og henvender seg til meg.

*190 Ida: dem ska ikke vær inni her.. det*

*blir så masse bråk ... ikke*

Når krigerne strømmer inn over borgen protesterer Ida (188). Hun har vært opptatt med sitt under bordet og er ikke innforstått med å være fienden. Med sitt skille mellom ”æ” og ”dokker” bekrefter hun implisitt gutt-jente dikotomien, men på en måte som antyder at vi nærmest har å gjøre med ulike aktiviteter som ikke har noe med hverandre å gjøre.

Dan har jo meldt overgang til guttelaget, og Karin er vekk. Hvis guttene og jentene ikke har noe med hverandre å gjøre slik Ida sin påpeking av at hun ikke er med på ”dokkers lek” kan tyde på, betyr det at den potensielle fienden som var en forutsetning for en meningsfull krig er borte. Det mest spennende de invaderende styrkene (189) da kan håpe på, er en rask annektering av borgen under bordet, og at Ida trekker seg ut og finner noe annet å holde på med. I så fall vil de ha flere krigere, men ingen varig fiende.

Det lydnivå og den stemmekvalitet som inngår i Ida sine innvendinger mot invasjonen (190), står imidlertid ikke i *motsetning* til å opprettholde en felles legovirkelighet. De *kan* gjøres relevante som refleksjon over *måten* å praktisere rutinen på uten å bryte opp rutinen eller utfordre fellesskapet. Vi skal se at Ida sin klage ikke blir behandlet som en klage fra en i legovirkelighetssammeng utenforstående, men blir tatt høyde for innen rammen av en felles legovirkelighet.

Etter å ha foretatt noen formålsløse bevegelser under bordet kommer en av krigerne med denne refleksjonen mens han trekker seg tilbake:

*213 Odin: det er ikke krig .. du tok feil*

Motorsyklisten trekker seg også tilbake.

*214 Simen: det va feil krig*

Det samme gjør en mann med spyd som seiler på en liten grønn plate.

*215 Dan: det var feil krig .. unnskyld*

Motorsyklisten kjører i siksak tilbake til basen sin.

*216 Simen: ørnj ørnj .. jeg har ikke kontroll*

*217 Dan: ja vi har vært i feil krig*

Mens de andre trekker seg tilbake tar Odin sin kriger ny kontakt med befolkningen under bordet.

*218 Odin: ja .. unnskyld .. krigeren x*

Når krigerne svarer på det at *Ida* ikke vil leke som et uttrykk for at *legofigurene* under bordet ikke vil krige, tones motsetningen mellom gutter og jenter i deltakerhorisontens ned, slik at det *Ida* sier ikke uten videre blir konfrontert som et ønske om å trekke seg ut. Når legofigurenes horisont tar over som det førende aspektet forblir deltakerhorisonten samlet, og i stedet for den splittelse i ulike grupper av barn som holder på hver for seg som denne

situasjonen inneholdt muligheten for, får vi bekreftet etableringen av ulike legosamfunn i relasjon til hverandre innen rammen av den felles legorutinen.

Tilbaketrekingen og anerkjennelsen av at det er feil krig, er samtidig en anerkjennelse av den *posisjonen* de skulle krige mot. Beboerne av borgen under bordet endret karakter i denne prosessen; de var ikke fienden allikevel. Men nå fins de allikevel der under bordet som noen det går an å forholde seg til. Som ikke-fiende viser de seg også å kunne fylle posisjonen som ”de andre”, og kommunikasjonslinjene mellom krigerne sin base og borgen under bordet holdes åpne, selv uten en krig.

Gutt-jenteaspektet i deltakerhorisonten har tilbudt en struktur som legovirkeligheten har tatt i bruk. Nå blir strukturen tatt i besittelse av legofigurer som allerede har en viss relasjonell identitet som skurker, snille helter eller farlige krokodiller. Dermed får figurene som inntar posisjonene større selvstendighet og blir mer autonome enn da deres identitet avhang av de umiddelbare relasjonene de inngikk i. Når de før så krigerske legofigurene nå får impulser fra den mer fredsæle (jente)kulturen de ved en feiltakelse forsøkte å angripe, begynner mer eller mindre hele legobefolkningen å dra på besøk til hverandre. Slik blir det besøkskulturen i jentenes legovirkelighet som får et utvidet spillerom i stedet for den planlagte krigen. I de nye transport- og kommunikasjonslinjene som ble bygd for krigsformål myldrer det nærmest av folk som drar frem og tilbake på besøk til hverandre. Jeg døper disse kommunikasjonslinjene Fredsveien.

Ida selv sitter i skredderstilling ved siden av borgen. Hun flytter nettopp en hel gjeng med figurer litt til den andre siden av seg og ut av syne for mannen som Oliver holder i.

*243 Ida: no va alle sammen på jobb*

*liksom .. og det visste ikke dokker*

244 *Odin: ja men vi var på besøk*

*akkurat no vi*

Ida løfter opp enda en figur.

245 *Ida: nei .. dokker kunn det etterpå ..*

*for no var alle menn .. alle gutta'n på*

*jobb*

Besøksvirksomheten er av og til knyttet til handel og byttevirksomhet, slik som her når en figur Simen styrer er hos Ida. Her er legovirkeligheten entydig det førende aspektet i legorutinen (i motsetning til deltakerhorisonten). Det ser vi blant annet ved den aktive bruken av preteritum (243-257).

Simen ligger på magen med overkroppen under bordet. Figuren hans har brakt med seg noe.

253 *Simen: fjuv ... no fløyg æ .. jeg er*

*bare på besøk .. jeg skal bare gi deg*

*skattekista .. for jeg kan sette ned den*

*her*

255 *Ida: også villa dem snakk med*

*gutta'n*

Skattekista åpner seg og innholdet faller ut. Simen putter det oppi igjen og lukker lokket.

256 *Simen: å nei .. å nei*

257 *Ida: x også villa dem snakk med*

*gutta'n*

Simen sin figur seiler tilbake til basen  
sin og Simen roper til Odin som er borte  
ved legokassen.

264 *Simen: ja .. Odin! Vet du hva æ har*

*bytta?*

Odin sine figurer er i ferd med å stige  
om bord i en rød robåt.

265 *Odin: nei*

266 *Simen: Vet du hva æ har bytta?*

267 *Odin: nei?*

Simen fester et par ski på en figur og  
holder den opp.

268 *Simen: æ ska ta dem på en mann*

Odin ser opp fra båten han holder på  
med.

269 *Odin: ski .. ka bytta du mot?*

270 *Simen: æ bytta mot ene skattekista*

*uten med gull*

Han beveger seg mot bordet, strekker  
seg etter det som var oppi skattekista og  
viser det frem.

*... æ bytta skattekista med dem her*

Ida nevner stadig ”guttan” som skal på jobbe eller som skal motta besøk (245, 255, 257).

”Guttan” konstituerer nettopp en annen type posisjon i forhold til dem de samhandler med enn snille, slemme eller magiske gjør det, og bekrefter at gutt-jente dikotomien har nedfeldt seg i legovirkeligheten. Nå er det snakk om posisjoner der det besøkes og handles, og som grenser mot dramatiseringer av familieforhold der noen er på jobb og andre er hjemme og ordner. Det at det foregår bytting av ting er også et uttrykk for den nye strukturen. Tingene kan passere fra den ene posisjonen til den andre og bidra til at verdier sirkulerer og til at egenskaper frigjøres fra posisjonene i strukturen.

Figuren som Simen holder har nettopp byttet til seg et par ski fra Ida og figurene under bordet. Til gjengjeld har han gitt fra seg en skattekiste. Kisten er uten gull, men inneholder noen andre småting. At alt dette skjer, og legovirkeligheten er det førende aspekt i dobbelstrukturen, innebærer at *kjønn* ikke lenger er tema på samme måte som det var. Kjønn strukturerte deltakerhorisonten, men nå er deltakerhorisonten ikke det som definerer situasjonen. Nå er det den lokale legokulturen som jentene dannet deltakerhorisont i forhold til, som tilfører en ny dimensjon til legovirkeligheten. Ida på sin side er en del av den overgipende horisonten sammen med guttene. Selv om kjønn som aspekt ved deltakerhorisonten var med på å strukturere legorutinen, er det altså ikke nødvendigvis en kategori med varig relevans i praksisen. Nå har besøk, byttehandel, og mulig krig for den del, inntatt strukturen, og det er de dimensjonene som ordner både legoen og *deltakerne*. Noe lignende opplevde jeg ved en annen anledning da alle barna var revet med i rollelek (uten lego) og Simen spurte Odin ”*er du på guttelaget eller jentelaget?*” Kategoriene gutt og jente ble tydeligvis brukt til å strukturere deltakerne, men ble deretter overskredet og innordnet i den aktiviteten som kategoriene muliggjorde.

Vi skal se på litt til av det som skjer for riktig å få inntrykk av hvor fruktbart dette har vært for legovirkeligheten og hvor ivrig figurene besøker hverandre. Figuren til Simen er på

farten igjen på Fredsveien og tar turen til under bordet. Nå presenterer han seg som Andreas og inviterer Ida sin figur med hjem: ”vil du bli med oss hjem?” (300). Da det ikke passer helt tar han fatt på hjemturen igjen ”okei da .. ha det” (304). I mellomtiden er Odin sin figur også kommet på besøk.

Figuren i Ida sin hånd synger mens han går bortover.

313 Ida: da da da da da

Odin kravler inn under bordet. Figuren han holder snakker østlandsdialekt.

314 Odin: å .. hvor er de andre?

315 Ida: hæ?

316 Odin: hvor er alle guttene?

De to står ansikt til ansikt oppå borgen og snakker sammen. Ida sin figur snakker også østlandsk.

317 Ida: ehh .. de er på jobb

Odin sin figur er mildt forbauset.

318 Odin: hvor er .. du .. hvorfor skal

ikke du være på jobb da?

319 Ida: ehm .. for jeg har fri fra jobben

Odin har tatt i bruk Ida sitt uttrykk ”guttan”. Det er litt uklart om Ida sin figur selv regner seg som en av disse (316-318). Men innimellom at hun mottok besøk, dro i alle fall Ida sin figur selv over broen til Odin og Simen sin leir, og dette pågikk en lang stund.

Selv om alt er fred og fordragelighet vil ikke figurene som Odin og Simen holder, helt gi slipp på følelsen av at de har en krig å utkjempes. Guttan under bordet var riktig nok vennlige, men det forhindrer ikke at det kan være noen slemme andre steder. Denne muligheten avfører ideen om å bygge både et fengsel og en tyvhindremekanisme. Sammen med den hektiske besøksvirksomheten bidrar disse prosjektene til en blomstrende aktivitet i legovirkeligheten, og til at hele det lille rommet fylles av legorutinens stemning. Den spenningen som oppsto i deltakerhorisonten ved solidariteten mellom henholdsvis jenter og gutter, ga seg altså utslag som meningsdrivende kulturforskjeller i legovirkeligheten.

På samme måte som *rettigheter* og *vennskap* er *solidaritet til barn av samme kjønn* et aspekt ved deltakerhorisonten som vender ”utover” mot andre diskurser og praksiser. Når slike aspekter taes opp i rutinen skaper de spenning. Når spenningen finner sitt utløp samtidig som rutinen opprettholdes, produserer den mening innover i rutinen. At legovirkelighetens figurer fikk et utvidet handlingsrom ved at kjønnsdiskursen ble integrert er uttrykk for dette.

## Nye spenninger?

Mens besøksvirksomheten florerer er alle barna som holder på med lego samlet rundt Fredsveien. Noen bygger og noen besøker, biler og båter beveger seg sakte omkring og det er en fredelig stemning. Som for å reflektere over dette sier Per: ”*vi dele på alt .. vi e jo på lag*”(285). Dermed aktualiserer han deltakerhorisonten som lenge bare har dannet en bakgrunn for legoens gjøren og laden. Den noe overraskende måten denne episoden utvikler seg videre på, antyder en latent spenning blant deltakerne.

Simen er ikke helt sikker i forhold til å dele på alt.

286 Simen: *det veit æ at Odin i hvert fall*

*ikke gjør ... ikke sant Odin?*

Odin sin figur er i ferd med å ta seg  
tilbake over broen etter å ha besøkt Ida.

287 Odin: *hva da?*

288 Simen: *at du ikke dele på alt*

Odin er overrasket i stemmen.

289 Odin: *jo?*

Så modererer han seg.

*nei .. ikke dele på alt nei .. men litt*

Simen sin figur snur og setter peiling  
mot Idas borg under bordet.

290 Simen: *no skull æ fær å besøk dem ..*

*iiaha*

291 Per: *vi dele på litt ... vi dele på litt ..*

*ikke sant Odin?*

292 Odin: *ja*

Til Odins tydelige overraskelse gir Simen uttrykk for at Odins måte å være deltaker i fellesskapet på ikke svarer til det Per sier om deling; Odin deler ikke på alt (286, 288). Det er imidlertid ikke noe i situasjonen som indikerer at Simen gir en normativ vurdering av Odin. Stemmen er utpreget vennlig og han appellerer dessuten til en innforståthet fra Odins side (286). Men uansett settes Odin i en klemme når Simen setter viljen hans til å dele under tvil. Hvis han bekrefter det Per sier om at de er på lag og stiller seg bak den dele-logikken Per gir uttrykk for, vil han samtidig måtte motsi Simen. Hvis han bekrefter det Simen sier vil han

enten måtte tre ut av laget eller bestride at det å være på lag innebærer å dele på alt. Etter å ha gitt uttrykk for en smule forvirring (287, 289), finner Odin en smidig mellomvei der han unngår å motsi Simen og samtidig unngår å bryte med Per (289); han deler på litt.

Denne lille episoden som kan virke forvirrende og kanskje også ubetydelig, blir opplysende når vi ser den i sammenheng med andre hendelser. Sett i sammenheng med episodene i forrige kapittel der apa i bil fikk dobbelstrukturen til å bryte sammen, der Simen ba Odin om å passe dragen, og der vi fikk innblikk i Gameboykulturen som guttene deler, peker den fremover mot det som kommer til å skje videre mellom Odin, Simen og Dan. I episoden med apa etablerte Odin og Simen en vennehorisont. Spørsmålet nå er om denne vennehorisonten er noe som angår deltakerhorisonten eller ikke. Simen ser ut til å hinte til denne vennehorisonten når han antyder at Odin ikke uten videre vil dele på alt. Da lar han den gjelde også *innenfor* deltakerhorisonten. Odins forvirring antyder at han på sin side ikke har betraktet vennskapet til Simen som en aktuell dimensjon innenfor legorutinens logikk. Den spenningen denne ulikheten avstedkommer vil ganske snart være med å prege legorutinen.

## **”Det e du som lyg”**

Mens figurene til Simen, Odin og Ida fortsatte å besøke hverandre tok Morten og Per en avstikker fra legorutinen for å løpe litt i gangen. Morten har akkurat kommet tilbake. Dan sitter konsentrert på gulvet og har startet jobben med å bygge fengselet som trengs for de mulige skurkene i legovirkeligheten. Utgangspunktet for byggearbeidet er en mellomstor, blå plate. Midt på den står en stor, grå stein, og rundt kantene reiser det seg en fargerik mur. Ved siden av Dan ligger krokodilla som han sikret seg mens han var politi under bordet.

Simen får øye på fengselet som er under bygging. Han krabber over til Dan og napper ham i ermet.

*330 Simen: hvis du vil ha krokodilla .. oi*

*.. hvis du vil ha krokodilla tilbake*

Simen setter fingeren ned på den blå plata med en begynnende mur rundt.

*.. kan vi få den her da?*

Dan snur seg til den andre siden der Odin sitter, og ser etter krokodilla.

*331 Dan: få se hvor e krokodilla*

Simen drar Dan i jakken.

*332 Simen: Jammen hvis du vil ha igjen*

*krokodilla di .. må æ få øya .. greit?*

Dan er motvillig til å snu seg mot Simen igjen.

*333 Dan: nei jeg vil ikke*

Simen spretter opp og går litt unna.

*334 Simen: okei .. da x*

*335 Dan: hei .. stjal du krokodilla?*

*336 Simen: neei*

Dan peker på fengselet som er under bygging.

*337 Dan: men krokodilla stod her*

Simen står på gulvet.

338 Simen: *jammen æ tok den ikke .. æ  
fant den oppi der æ ... akkurat samme  
klæern som du hadd på den*

Dan forsøker å komme bort til Simen,  
men Odin sperrer veien for ham.

*... den e min!*

Dan prøver å komme forbi Odin.

339 Dan: *æ ska bare se ... du tok den!*

Odin reiser seg for bedre å kunne sperre  
veien. Han er mye større enn Dan.

340 Simen: *neei!*

341 Dan: *joo .. det va den krokodilla  
som va min*

Dan ser på Odin som står midt i veien  
for ham.

*... Odin la meg få krokodilla tilbake*

Simen sikrer seg krokodilla som Dan hadde kontroll over, og vil bruke den som bytte- eller nærmest pressmiddel for å få fengselet som Dan bygger (330, 332). Odin følger med på hva som foregår og støtter opp om Simen ved å sperre veien for Dan. Hele situasjonen tilsier at Dan ikke er på lag med Simen og Odin. Måten Simen snakker til Dan på og posisjonerer ham som et "du" i forhold til et "vi" (330) bygger opp under dette inntrykket.

Da han meldte overgang fra Ida og Karin sitt lag (176), ble Dan imidlertid del av Odin og Simens posisjonen i deltakerhorisonten. Det har ikke skjedd noe i legovirkeligheten senere som tilsier at han har havnet i en rivaliserende posisjon. Når Simen nå posisjonerer Dan i

motsetning til seg selv og Odin, må det dermed være noe annet enn den grunnleggende dobbelstrukturen av legovirkelighet og deltakerhorisont som er virksom. En mulighet er at det er vennskapet mellom Odin og Simen som blir gjort gjeldende som et "vi" innenfor det større "vi" som posisjonen i legorutinen danner. "Vi" brukt slik vil bære i seg en spenning mellom den inkluderende deltakerhorisonten og en vennskapshorisont som blir praktisert innenfor dette fellesskapet på en ekskluderende måte. En lignende spenning var det vi så i Simens tvetydighet i forhold til om Odin "dele på alt" (285-286). I begge disse episodene driver Simen frem en spenning i deltakerhorisonten relatert til vennskapsaspektet.

Dan gir seg ikke, og han og Simen fortsetter å argumentere om hvem som har retten til krokodilla. I mellomtiden kommer Ida på besøk til Odin igjen og de to sitter ved Fredsveien. Dan sitter ved fengselsbygget sitt og Simen står fremdeles på gulvet.

*354 Simen: det e du som lyg!*

Dan ser opp fra byggingen. Han er sint i stemmen.

*355 Dan: nei .. det e du!*

*356 Simen: nei*

*357 Dan: duuuuuuuuu*

Simen bruker ertestemmen.

*358 Simen. Den som sier det først er det sjøl*

*359 Dan: duuuuuuu...*

Odin skotter opp fra legofiguren han holder på med og opp på Simen. Han kniser litt.

360 Odin: *no lyg du*

361 Dan: *duuu*

Dan ser spørrende på Odin.

*..va det Simen som lyg?*

362 Odin: *ja x*

Dan fortsetter å bygge.

363 Dan: *Ja .. han sa det først ... duuuu*

*.. dududu dududu dudu*

Bortsett fra at han sperret veien for Dan da han ville ta tilbake krokodilla, har ikke Odin tatt aktivt del i å konstituere det "vi" som Simen posisjonerer i motsetning til Dan sitt "du".

Legofigurene hans har besøk av Ida og han er mest opptatt med dem. Med et halvt øre hører han imidlertid på det som foregår mellom Dan og Simen. Når Simen sier at Dan lyver (354), og like etter hevder at løgnen peker tilbake på den som sier det først (358), påpeker Odin med en forsonende holdning overfor Simen at den som sa det først faktisk var Simen (360). Selv om han bare peker på hva som faktisk ble sagt og på logikken i situasjonen, er resultatet av dette at Odin gir Dan støtte på bekostning av Simen og det "vi" han og Simen deler. Dermed skapes en spenning mellom logikken i situasjonen som Odin peker på, og vennskapshorisonten han deler med Simen og som Simen gjør gjeldende innen legorutinen.

Etter denne lille episoden oppstod liksom et vakuum mens alle reorganiserte sine perspektiver. Dan aksepterte etter en betenkningstid posisjonen innenfor deltakerhorisonten men utenfor "vi"-fellesskapet, og tilbød seg å lage ferdig fengselet for å gi det til Simen og Odin: *"men æ skal lag den her ferdig og så sette den på deres hage" (419).*

## Vennskapshorisonten konsolideres

De andre har gått hjem for dagen og Odin, Simen og Dan råder grunnen alene. Simen roter i legokassen på jakt etter diamanter og Dan bygger og bygger og bygger. Fengselsmurene begynner nå å anta en anselig høyde. I fengselet lå det en rød diamant som Simen i all gemyttlighet fikk overta. Odin sin figur har vært under bordet i Ida sin borg en tur. Nå er han på vei tilbake over Fredsveien.

*448 Odin: dem to slemman ble tatt ..*

*dem to slemman ble tatt*

Simen som står ved legokassen stiger over Fredsveien for å se hva som skjer borte hos Odin.

*450 Simen: av hvem da?*

*451 Odin: begge to*

Simen peker på fengselet til Dan.

*452 Simen: hiv dem i fengselet te'en*

*453 Odin: hvem da?*

*454 Simen: Dan*

*456 Odin: jamen*

Simen hopper over veien igjen og bort til Dan. Stemmen hans er anerkjennende.

*457 Simen: Dan .. du har komme langt*

*opp!*

Odin snur seg til Dan.

*458 Odin: ikke ta taket enda*

Han snur seg tilbake og gir en figur til  
Simen.

*.. du her ta den her Simen*

Simen blir ivrig i stemmen.

*459 Simen: ja!*

Dan blir enda ivrigere. Han snakker en  
annen dialekt enn vanlig.

*460 Dan: vi må forte oss å kaste dem i  
fengselet!*

*461 Simen: han her samla opp ting*

Dan er fortsatt ivrig og snakker i en  
fremmed dialekt.

*462 Dan: forte oss å kaste han i  
fengselet mitt*

Figuren i Odin sin hånd henvender seg  
til Simen for å få en avklaring.

*463 Odin: de to tyvene .. du skal samle  
opp de? .. og legge dem i fengsel*

Dialekten forteller oss at Dan er i legovirkelighetsmodus (462). Når han snakker dialekt og sier "fengselet mitt" gir det inntrykk av at det er en legofigur som eier fengselet. Imidlertid er det ikke noen legomann i sikte som snakkingen kommer fra. Dialekten når han ivrer for fengsling av skurken blir dermed uttrykk for en vaghet og manglende differensiering mellom legovirkelighet og deltakerhorisont. Samtidig bekrefter dialekten til fulle at Dan *er* en del av

legorutinen. Så selv om både Dan selv og Simen konsekvent omtaler fengselet som Dan sitt, og slik posisjonerer Dan i motsetning til Simen og Odin, foregår denne posisjoneringen innenfor legorutinens fellesskap. Dette styrker inntrykket av at Odin og Simens vennskap stadig aktualiseres innenfor deltakerhorisonten. Måten Simen gir Dan ros for hans arbeid med fengselet på (457), relaterer i tillegg differensieringen i deltakerhorisonten til Dans *kompetanse* i måten å utøve legorutinen på (Dan gjør ”feil”).

## **Vennskap og kompetanse**

Dan anser nå fengselet for å være ferdig, og forlater det til fordel for nye oppgaver under bordet i Ida sin borg der han setter sammen en figur av deler han finner. Ikke lenge etter har Odin og Simen fire fanger vel plassert i fengselet. Vokterne snakker med hverandre i walkie talkie. Dan finner noe interessant på en båt som ligger til kai bak borgen til Ida sine figurer. Han strekker seg etter det og rygger ut fra under bordet.

*471 Dan: hvem som vil ha en bombe?*

*472 Simen: ææ!*

*473 Odin: æ*

Begge vil gjerne ha bomben. Dan velger å gi den til Simen.

*474 Dan: Simen*

Odin setter den på plass.

*475 Odin: den må vi sette der .. vi må bombardere dem som e slemme ... hvis det kjem noen slemme*

Denne lille episoden der Dan finner noe og spør hvem som vil ha, og der Odin og Simen roper ”æ” i munnen på hverandre (471-473), er eksempel på noe jeg vil kalle en sub-rutine innenfor legorutinen. Denne sub-rutinen heter ”hvem vil ha-rutinen”. ”Hvem vil ha-rutinen” genereres når et barn deler ut ting til de andre ved å rope ”hvem vil ha” og de andre melder seg ved å rope ”æ”. På denne måten får utdeleren en posisjon i sentrum i forhold til dem som roper og deretter mottar ting, nærmest som et sentrum i et hjul der mottakerne er eikene<sup>10</sup>.

Grunnen til at jeg kaller denne utdelingen en sub-rutine er at aktiviteten ikke er en del av dobbelstrukturen på samme måte som de språklige og kroppslige bevegelsesmåtene jeg har beskrevet før, og heller ikke genererer noen annen form for horisont som influerer med deltakerhorisonten. Sub-rutinen fins mens den fins, men peker ikke ut over seg selv. Den er uttømt når det ikke er flere ting å dele ut eller når mottakerne synes de har fått nok. Den er avhengig av dobbelstrukturen, men truer ikke denne og bidrar heller ikke til spenninger. Innenfor legorutinen utviklet ”hvem vil ha-rutinen” seg første gang i uke 4 med Trine i posisjonen til den som deler ut. Senere initierte Trine denne rutinen flere ganger i løpet av noen uker og den fungerte til slutt som et utgangspunkt for henne til å gå fra en outsiderposisjon til en posisjon der hun produserte dobbelstrukturen sammen med guttene. Når Dan nå inntar ”hvem-vil-ha”-rutinen tar han del i legorutinen uten å utfordre Odins og Simens vennskapshorisont som nå dominerer deltakerhorisonten.

I etterkant av episoden med apa på ville veier, og at Odin holdt i hevd dragen for Simen, er det Simen som først og fremst har aktualisert vennskapet i deltakerhorisonten. Odin på sin side forholder seg primært til logikken som genereres innenfra legorutinen. Dan på sin side er den som aktualiserer *generelle* rettigheter i rutinen. Når Dan velger å gi ting til Simen i

---

<sup>10</sup> Ann-Carita Evaldsson viser et lignende eksempel blant barn som holder på med klinkekuler. I den sammenhengen fremstår det som en rutine for *deling* (Evaldsson & Corsaro 1998).

stedet for til Odin (474), plasserer denne preferansen fra Dans side seg i spenningsfeltet mellom vennskap, legorutinens logikk og rettigheter.

Odin lar seg ikke merke med at han ikke får bomben. Han plasserer den på vegne av fellesskapet som vern mot eventuelle slemme som kan tenkes å dukke opp (475).

Dan aker seg nærmere slik at alle tre nå  
sitter tett i ring rundt fengselsbygningen.

476 Dan: *æ e ikke slem e æ ikke*

Odin fortsetter med å sette fast bomben.  
Han er vennlig i stemmen.

477 Odin: *nei .. du e den snilleste i  
verden du Dan*

Dan aker seg videre bort til legokassen.

478 Dan: *ja*

Hvem vil ha-rutinen sammen med vennskapshorizonten har dannet et rom for Dan som er både innenfor og ikke innenfor deltakerhorizonten på samme tid. Samtidig er skillet mellom legohorizont og deltakerhorizont uklart i måten Dan snakker på. På den ene siden bruker han dialekt slik legofigurene vanligvis gjør (460). Men på den andre siden skjer dette uten at det er en *figur* som snakker. Stemninger som vanligvis materialiseres i legofigurene og deres gjøren og laden, er dermed det som posisjonerer Dan selv som en del av legorutinen.

Når Simen snakker om ”*fengselet te’en*” (452) og Dan om ”*fengselet mitt*” (462), har vi sett at Dan blir posisjonert i motsetning til Simen og Odin. Når dette skjer samtidig som differensieringen mellom legovirkelighet og deltakerstruktur er diffus, og når Odin sier at bomben skal brukes til å ” .. *bombardere dem som e slemme*”, blir det tvetydig hva som er

Dan sin situasjon. Uten en differensiering mellom legovirkelighet og deltakerhorisont er det en viss risiko for at Dans posisjon svarer til posisjonen til de slemme som skal bombarderes og som legofigurene som Simen og Odin styrer definerer seg i forhold til. Denne usikkerheten kommer til uttrykk når Dan i sin egen stemme påpeker at han ikke hører til disse slemme (476). Når Odin svarer (477) er det verken legovirkelighetens eller deltakerstrukturens logikk som gjelder, men en ekspert som svarer en snill men uvitende novise. Gjennom å gi denne implisitte vurderingen av Dan trer Odin ett skritt tilbake, til vennskapshorisonten som dermed gjelder som deltakerhorisont.

Aktualiseringen av vennskapshorisonten fører ikke til sammenbrudd i legorutinen.

Tvert i mot fortsetter Odin og Simen å interessere seg for fengselet, mens Dan roter i legokassen.

Dan løfter frem en figur.

*480 Dan: og hvis noen tyv .. og hvis  
noen drukner i vannet .. da må vi gå og  
så redde dem*

Odin har begge hendene oppi fengselet.

*481 Odin: vi treng større .. vi treng  
større fengsel*

Dan tar figuren med seg og går rundt  
Odin og Simen som sitter bøyd over  
fengselet.

*482 Dan: ja .. det gjør ingenting*

Odin viser med hånden.

483 *Odin: vi trenger så stort fengsel ..  
herfra treng vi et fengsel .. herfra og dit  
.. så stort fengsel må det værre*

Simen legger seg over på magen.

484 *Simen: ska vi bygg?*

485 *Odin: x vi treng et større fengsel*

Dan har gått rundt de to andre og bøyer seg over legokassen fra den andre siden. Han finner enn klosse i kassen og legger den foran Simen og Odin.

486 *Dan: vær så god*

Odin fester den på bygningen.

487 *Odin: vi trenger større fengsel ..  
mye større fengsel .. og æ bygge .. æ  
bygge .. æ må bygge større fengsel da*

Dan støtter seg på benken og klatrer opp slik at han står på kanten av legokassen. Simen snur seg til Odin og peker på Dan. Han har begeistring i stemmen.

488 *Simen: oi! .. Dan e flink .. han  
balansere*

Odin snakker lavt.

489 *Odin: ikke sånn som mæ*

490 *Simen: nei*

491 *Odin: og dæ*

492 *Simen: nei*

Odin og Simen deler en sterk opptatthet av fengselet og utbyggingen av det. Dan beveger seg rundt dem nærmest som en måne i bane rundt en planet og bidrar med klosser og kommentarer. Han både er og ikke er del av det som foregår. Når han begynner å klatre på legokassen og Simen gir sin kommentar (488), befestes inntrykket av at de andre to anser Dan nærmest for en læregutt å være. Det å klatre på kassen er helt klart ikke noe som er relevant i forhold til det *de* holder på med, slik sett er det for en formålsløs bevegelse å regne. Når Simen skryter av at Dan er flink (488), er det en bekreftelse av den tendensen vi har sett allerede, da Simen roste Dan for byggingen av fengselet (457) og da Odin sa at han var den snilleste i verden (476,477). Slik ros er ikke del av dobbelstrukturens logikk; det Dan roses for er ikke relevant for legovirkeligheten, og rosen kan dermed heller ikke være uttrykk for legovirkelighetens deltakerhorisont. Den er imidlertid relevant i forhold til en økt bevissthet og økt fellesskapsfølelse hos Simen og Odin i forhold til egen kompetanse i å holde på med lego, og om Dans mangel på kompetanse. Denne bevisstheten har nå vokst frem og funnet en form i vennskapshorisonten der Odin og Simens interessefellesskap allerede var etablert.

Spenningen mellom gutter og jenter tilførte en relasjonell *struktur* til legovirkeligheten som så kunne anvendes av legofigurene til å realisere andre typer relasjoner enn den mellom kjønnene. Spenninger knyttet til vennskap har tilført et nytt nivå av selvbevissthet. Måten å utøve legorutinen på har vært reflektert gjennom formuleringen av handlingsregler og reguleringer. Nå omfatter refleksjonen også en vurdering av kompetanse. Vurderingen av kompetanse innebærer selvbevissthet som deltakere.

Den nye selvbevisstheten befestes ytterligere etter at Dan har gått Odin og Simen ytterligere til hånde og setter seg ned og bygger sammen med dem på fengselet som de nå har tatt helt over.

*500 Simen: Dan e lur i hvert fall*

*501 Dan: ja*

Odin gjentar med ettertrykk det Simen sier, og Dan gir sitt besyv med.

*502 Odin: Dan e rålor da!*

*503 Dan: ja .. dritlur*

Det blir en liten pause. Simen krabber over mot legokassen for å hente noe til byggingen.

*504 Simen: men det va*

Odin gjentar,

*505 Odin: lur e du*

Og Simen fullfører:

*506 Simen: men ikke dritlur e du ikke*

Det er nå helt klart at legorutinens selvforståelse har form av en vennskapshorisont der Odin og Simen posisjonerer seg i motsetning til Dan. Dan differensierer ikke alltid klart mellom legofigurenes stemmer og deltakerhorisontens perspektiver. Han differensierer heller ikke klart mellom aktivitet som hører til i legorutinen og aktivitet som ikke gjør det. Dette har på den ene siden kommet til syne i måten legofigurene han har lånt stemme til har oppført seg irrelevant på, og på den andre side i måten hans egne kroppsbevegelser ikke passer inn, slik

det for eksempel var tilfelle da han klatret på legokassen. Spenningen dette har vært med på å skape har bidratt til at Simen og Odin nå er blitt seg bevisst sin felles horisont. Det har aktualisert deltakerhorisonten som vennskapshorisont og bidratt til at de nå posisjonerer seg som mer kompetente enn Dan (500-506).

## Oppsummering

Legovirkelighet og deltakerhorisont er etablert som legorutinens essensielle dobbelstruktur som kontinuerlig produseres. I dette kapitlet har spenningen mellom deltakerhorisonten og *andre* aspekter ved deltakerhorisonten enn legovirkeligheten vært dominerende. Først så vi at henholdsvis gutte- og jentesolidaritet mellom barna virket inn på måten barna organiserte seg i deltakerhorisonten på. Jentene ville holde på ”alene”, mens guttene på sin side forholdt seg til jentene som en hindring som måtte forseres for å få komme til den legoen de hadde et forhold til fra før. Når denne kjønnsdiskursen fikk virke i deltakeraspektet i legorutinen, virket den i neste omgang også inn på måten *legofigurene* organiserte sin gjøren og laden i legovirkeligheten på. Hendelsene i legovirkeligheten fikk et utvidet nedslagsfelt, og Legofigurene fikk bokstavelig talt utvidet sin horisont. Etter at legovirkelighetens meningspotensial ble beriket på denne måten ble legovirkeligheten lenge det dominerende aspektet i rutinen.

Måten Odin balanserte posisjonen av Ida og legofigurene hun styrte på etter den feilslåtte krigen, så vel som måten Simen og Dan fulgte opp på, er gode eksempler på den smidighet og ekspertise i å opprettholde skillet mellom legovirkelighet og deltakerhorisont som deltakerne i rutinen ofte gir til kjenne (213-218). Ved disse manøvrene kunne de holde fast det felles fokus som er en forutsetning for rutinen og de unngikk at Ida trakk seg ut. Den livskraften legovirkeligheten her utviste bidro til at Ida ble forvandlet fra *jente* til *deltaker*.

Den neste spenningen som oppsto var da vennskapet mellom Odin og Simen igjen ble aktualisert som aspekt ved deltakerhorisonten. På lignende vis som solidariteten mellom barn av samme kjønn, er vennskapet uttrykk for en solidaritet som ikke vokser frem lokalt i dobbelstrukturen, men som snarere er uttrykk for overlappende deltakerhorisonter. Når slike overlappende horisonter blir gjort gjeldende som del av deltakerhorisonten på tvers av deltakerhorisontens lokale organisering, skaper det spenninger. I tilfellet med vennskap skapes det denne dagen særlig spenninger i forholdet mellom Odin, Simen og Dan. Litt på samme måte som jentene, ble Dan behandlet som en hindring som måtte forseres. Dette var særlig tilfelle da Simen tok krokodilla for å erobre fengselet. Som hindring inntok Dan en posisjon der han gikk de andre til hånde heller enn å delta på lik linje.

Tidligere har vi sett at deltakerne i rutinen reflekterer over praksisen ved å formulere handlingsregler, for eksempel for deling. Når Dan og legofigurene han styrte ved enkelte anledninger ikke skilte klart mellom legovirkelighet og deltakerhorisont, ble Simen og Odin oppmerksomme på den kulturelle kompetanse det innebærer å kunne foreta dette skillet. De ga også uttrykk for at Dan og de selv utviste ulik grad av slik kompetanse. På denne måten fikk refleksjonen rundt praktiseringen en *selvbevisst* form.

## 6. ROMSKIPANGREP PÅ LEGORUTINEN

Ved starten av dette kapitlet har barna holdt på med legoen en dag hver uke i 6 uker. I fellesskapet slik det har utviklet seg fins en frodig legovirkelighet bebodd av farlige, modige, redde og rare legofigurer, figurer som besøker hverandre, som kriger og bytter og handler. Det fins skurker og politier, drager og krokodiller. Det fins også en deltakerhorisont.

Deltakerhorisonten er grunnleggende sett organisert ved legovirkeligheten, og ved de mer og mindre mytologiske strukturene som der realiseres. Men også dimensjoner som guttesolidaritet og jentesolidaritet, vennekonstellasjoner, rettigheter og kompetanse, har vist seg å skape spenninger og bidra i måten rutinen praktiseres på. Disse spenningene er meningsdrivende. Samtidig som de bidrar til meningsdannelsen i legovirkeligheten, realiserer de seg selv som kulturelle dimensjoner i barnas måter å omgås med hverandre på. Denne prosessen kan eksemplifisere det Corsaro kaller tolkende reproduksjon (Corsaro 2005).

Så langt har det hele tiden vært implisitt i legorutinen at *det å holde på med lego er mål i seg selv*. Det er en praksis som får sin form ved den felles iboende rettetheten mot nettopp legoen og legoens meningsunivers. Det har vært en umiddelbar kvalitet ved legorutinen at barna har latt seg gripe av legovirkelighetens stemning. Denne dagen blir imidlertid dobbelstrukturen utfordret på en måte som rokker ved legovirkeligheten som umiddelbart fokus. Jeg forårsaket dette, uten å være klar over det, ved å introdusere et fremmedlegeme.

### **Brann i rosenes leir**

I forkant av denne ukas legodag (uke 7) hadde jeg fått tak i ytterligere en grønn drage i tillegg til den som allerede var i spill i legovirkeligheten, og i tillegg et Star Wars romskip. Siden jeg

visste at slike spesielle figurer var populære var jeg glad for å kunne supplere innholdet i legokassen med disse nye tingene. Introduksjonen av dette nye skulle imidlertid vise seg å avstedkomme omveltninger i rutinen i form en ny strukturering av deltakerhorisonten og slik en omkalfatring av den etablerte orden.

I det opptaket mitt starter er alle de fem guttene samlet rundt legoen. Karin og Ida har valgt å tegne sammen med noen større jenter, og Trine er ikke i SFO denne dagen. Da jeg kom med de nye tingene kom det nærmest til håndgemeng mellom guttene, og jeg måtte gripe inn og be dem dele seg i mellom. Nå sitter Odin og bygger videre på Dans fengsel fra uka før. Dan protesterte først da Odin tok det, men Odin hevdet at reglene var slik at man fikk det man fant for *hver ny gang*, og Dan ga seg. Simen og Per sitter også på gulvet, et lite stykke unna Odin. Per holder fast på det nye Star Wars-romskipet som Simen noe motvillig har gitt fra seg. Dan og Morten står over Simen og Per og ser på dem. Mens han snakker ordner Simen på en figur som han holder i hånden.

*1 Simen: ja .. vi ska del på det*

Dan blir ivrig i stemmen ..

*2 Dan: ja .. vi skal del på flyet også ..*

*ikke sant?*

.. men Per vil ikke gi fra seg romskipet så lett.

*3 Per: nei .. det e æ og Simen*

*4 Dan: det va æ som fant den*

*5 Simen: ja .. men du gidde'n te mæ*

*sorry*

Per har reist seg og flyr rundt i rommet med romskipet. Morten er lett indignert i stemmen.

*6 Morten: ja det visst æ at'n Per ikke vil del .. Per vil alltid ha den stiligste*

Odin, Simen og Dan snakker i munnen på hverandre og stemmene er lett opphissede.

*7 Dan: hvis vi to ska dele .. æ gidde bort haien te Morten*

Odin viser frem sitt fly som han har bygget selv. Her ligger et hint om at Star Wars fly kanskje ikke er det eneste saliggjørende.

*8 Odin: her e flyet mitt*

Dan gjentar hvordan han faktisk deler haien med Morten.

*9 Dan: æ gidd haien te Morten .. ska æ vis dere?*

*10 Simen: ja .. men*

*11 Dan: Per se .. gidd æ bort haien te'en Morten*

Romskipet har ingen felles historie med den andre legoen og det er tydeligvis ikke opparbeidet noen lokal logikk som kan definere tilhørigheten. Simen er innforstått med at alle skal dele på de nye tingene (1), særlig etter at jeg minnet dem om det like før. I utvekslingen mellom *Dan* og *Simen* (4-5) fins handlingsregelen for deling som vi kjenner fra tidligere (kap 5, uke 3,50, kap 6, uke 6, 338). Den spesifiseres nå ytterligere av Odin; den som finner ting kan beholde dem *den dagen det gjelder*. Dan var den som fant romskipet først, men det kvalifiserer imidlertid ikke til noen form for hevd i dette tilfellet, siden Dan ikke har holdt fast på det, men gitt det til Simen. I og med at Simen ikke krever det som sitt, ser det ikke ut til at det å ha *fått* det av den som fant det, gir opphav til bestemte rettigheter på samme måte som det å finne det.

Per er den som holder romskipet og han gir det svært nødig fra seg når han først har fått tak i det. Han krever det ikke for seg selv alene, men foreslår en begrenset deling der han og Simen har det sammen (3). Kanskje er det mangelen på begrunnelse for denne løsningen som får Morten til å si at Per alltid vil ha de stiligste tingene selv (6), og slik peker på Pers *væremåte* som bestemmende for måten fordelingen foregår på. Bortsett fra at Dan har sagt at Odin er snill som deler, er dette den første gangen noen har gjort *personlige egenskaper* relevante i rutinen.

Dan introduserer enda et nytt perspektiv når han viser til at han allerede har erfaring fra å dele og at det fungerer fint (7-11). At han deler haien med Morten fremstår som et modelleksempel. Denne begrunnelsen for å dele er ikke knyttet opp mot rettigheter eller handlingsregler, men er snarere et løsningsorientert argument som peker på at det ikke fører noen problemer med seg å dele.

Odin engasjerer seg ikke i diskusjonen på samme måte som de andre. Han sitter ved legokassen og viser frem et fly som han selv har bygget. Måten han viser det frem på, midt oppe i diskusjonen om romskipet, indikerer at det fins andre alternativer enn at alle på død og

liv skal ha Star Wars romskipet (8). Morten og Dan lar seg imidlertid ikke avspore så lett og diskusjonen fortsetter i en opphisset tone. Morten synes det som foregår er *urettferdig*.

*12 Morten: urettferdig ja .. at .. at aldri*

*dem vil del med oss?*

*13 Dan: ja .. urettferdig med flyet*

Odin protesterer heftig mot at det foregår urettferdighet.

*14 Odin: neei! dokker kan .. dokker kan*

*få leike med mæ her*

”Urettferdig at aldri dem vil del med oss”. Det er nærliggende å tenke at Simen og Per er de urettferdige som ikke vil dele, og Morten, Dan og Odin dem de ikke vil dele med. Men kjennskapen vi nå har til vennskapet mellom Simen og Odin, Mortens bruk av ”aldri” og at Odin svarer på en beskyldning om urettferdigheten ved ikke å ville dele når han vitterlig ikke har romskipet, lar oss ane en annen, latent spenning i legorutinen, mellom den sterke posisjonen Odin og Simen danner, og de andre guttene.

Dan blir ivrig i stemmen og løfter opp den ”gamle” dragen og krokodilla som han har kontroll over.

*15 Dan: å ja! da kan vi ha med dragen*

Dan peker i retning av haien som Morten holder.

*og så haien .. Vi skal del på alle de*

*tingern .. se på haien*

Morten ser på Per som nå holder på å rote i legokassen.

*16 Morten: Odin e kjempesnill syns æ*

*17 Dan: ja .. no ska vi del*

De to setter seg ned ved Odin. Per flyr fremdeles omkring med Star Wars romskipet.

Dan og Morten griper Odins tilbud om å få leke med ham med begeistring (14) og gjør raskt et overslag over hvor kraftfull deres posisjon i legovirkeligheten kommer til å bli med denne konstellasjonen i deltakerhorisonten (15, 17). De har både den ene ("gamle") dragen, og en hai og dessuten krokodilla. Alt dette fordi de *deler*. De deler og de deler (15, 17), og derfor er Odin kjempesnill (16). At Odin er snill som deler fremstår *i motsetning* til Simen og Per som jo ikke gjør det. Slik er Mortens vurdering av Odin en vurdering ikke bare av Odin, men av Odin *i forhold til* Simen og Per. Spenningen mellom posisjonene i deltakerhorisonten konsentreres nå rundt delingen av romskipet i det vi aner en begynnende ny struktur. Dette er en struktur med *en* posisjon bestående av Per og Simen og *en* bestående av Morten, Dan og Odin. Denne strukturen går på tvers av fra før etablerte deltakerposisjoner der Simen og Odin gjerne holder på sammen og der de har gitt uttrykk for sitt sterke fellesskap. I og med denne nye strukturen kommer måten å utøve rutinen på på den ene siden, og vennskapet mellom Simen og Odin på den andre, i et motsetningsforhold. Hendelsene tar nå en dramatisk vending.

Simen står bak Odin og bøyer seg over ham.

*18 Simen: men æ ska ha ei ape også*

*husk på*

*19 Odin: nei .. det bestemme ikke du*

Når Simen vil ha en ape slik Odin har (18), er det en situasjon som ligner måten de to etablerte de grunnleggende posisjonene i legovirkeligheten på (kap 4, uke 3, 18-22). Da rustet de opp to lag på en vennlig konkurrerende måte, samtidig som de passet nøye på at tingene ble rettferdig fordelt. Til forskjell fra den gang har stemmen til Simen nå en advarende klang og det han sier høres nærmest ut som en påminnelse til Odin om det spesielle båndet mellom de to, og med en iboende advarsel om sanksjoner. Odin svarer imidlertid ikke på kravet som en påminnelse om vennskap, men avviser det som et forsøk fra Simens side på å bestemme over ham (19). Simen går fra Odin og over mot stedet han satt.

*20 Simen: nei .. da får ikke du komme på*

*bursdagen min*

*21 Odin: det gidd æ ikke heller*

Per og romskipet lager lyder som gjør det vanskelig å høre alt som blir sagt mellom Simen og Odin.

*22 Simen: x x alle uten du .. du får ikke*

*kom hjem te mæ .. x x .. du vet ikke åssen*

*min x*

Spenningen mellom ulike horisonter i rutinen har plutselig skapt en situasjon der forholdet mellom Odin og Simen slår krøll på seg. Bursdag har i høyeste grad å gjøre med samværet utenfor skolesammenhengen, med barnas fellesskap i hverandres hjem. Når Simen bringer inn bursdagen sin er det klart at det er vennskapet som her er satt under press (20). Det blir enda klarere når Odin trues med utestenging, ikke bare i forhold til Simen, men i forhold til venneflokket over hodet (22). Alle uten han skal få komme til Simen.

Morten står og ser på tingene som ligger der Per og Simen satt. I det Simen setter seg igjen sier han:

*24 Simen: vil du bli med og del Morten?*

Morten nøler og går tilbake til Dan og Odin.

*25 Morten: ja .. men dokker vil ikke det*

*så*

*26 Simen: jo*

Når Simen inviterer Morten med i sin posisjon i deltakerstrukturen, aner vi at en maktkamp og en sanksjonering av Odin er under oppseiling. Med tilbudet fra Simen havner Morten i en situasjon der han enten må avstå fra å takke ja til å holde på med det fristende romskipet, eller la den kjempesnille Odin som deler i stikken. Foreløpig velger han å holde seg til Odin (25).

## **Romskipet fanger**

Det er ikke bare Simen og Odin som har havnet i opposisjon til hverandre på tvers av sitt vanlige fellesskap. Også Per og Morten holder vanligvis gjerne på sammen, akkurat som Simen og Odin gjør det. Når Per nå flyr romskipet bort til Odin, Morten og Dan og lander der, får Per og Morten også føle den nye situasjonen på kroppen.

Odin henvender seg til Per, skarp i stemmen.

*28 Odin: stikk av .. du få'kke vær her*

Morten og Per ser på hverandre.

*31 Morten: x vær venna x vi dele men det får vi ikke*

Per reiser seg og flyr av sted igjen. Simen som har fulgt med på det de andre har snakket om tar fatt i Per og geleider ham i retning av deres felles sted.

Morten og Per vil gjerne dele med hverandre, men innser at situasjonen ikke tillater det (31) siden den nye deltakerstrukturen, som jeg vil kalle romskipstrukturen, står i motsetning til den fra før etablerte deltakerstrukturen.

Når barna nå er forhindret fra å inngå i sine vante deltakerrelasjoner, blir nettopp disse vante relasjonene og de vennskapelige båndene de danner, tema. Det kommer for en dag at Morten og Per sin hang til å være sammen ikke bare gjelder når de holder på med lego, men også mer generelt, og dessuten at dette blir lagt merke til av de andre. Odin minner Per på noe som de har diskutert før, og som Per husker bare meget motvillig: ”*det va at .. ikke sant .. at de andre ungan kan leke med han Morten .. og ikke bare æ .. det va det*” (64). Det at Morten

og Per henger tett sammen er altså allerede et tema blant barna. Måten dette forholdet omtales på: ” ..at de andre ungan kan leke med han Morten .. og ikke bare æ”, gir oss et glimt utover legorutinen og til en generell rettferdighetsdiskurs som er virksom i barnas omgang med hverandre. Det er noe allmenngyldig over denne situasjonen med dens spenninger mellom overgripende forventninger om at alle skal leke med hverandre, solidaritet mellom barn som finner stemningsmessig gjenklang hos hverandre, og en konkret situasjon der fordelingen av ting står på spill. Det er en situasjon der vi aner at grensene som kulturelle horisonter og regler danner tydeliggjøres og utfordres og subjektive posisjoner kommer til å utkrystalliseres ved valgene som må foretaes.

Samtidig med samtalen mellom Odin, Per og Morten, har det skjedd andre ting av betydning for spenningen i situasjonen og for den videre meningsutviklingen. Nærmere bestemt har Dan gått over fra Odins til Simens lag. Det skjedde ved at Dan initierte ”hvem vil ha-rutinen” (44), og at han på lignende måte som uken før foretrakk å gi tingen til Simen og ikke til Odin.

*44 Dan: hvem som vil ha en lang pistol*

Odin melder seg og korrigerer samtidig  
Dan ved å påpeke at det heter gevær.

*45 Odin: æææ .. gevær*

Dan tar ikke notis av Odin, men går over  
mot Simen mens han gjentar tilbudet:

*47 Dan: hvem vil ha en lang pistol?*

*49 Simen: ææ*

*50 Dan: vær så god*

*51 Simen: vil du vær på våres lag?*

Dan setter seg øyeblikkelig ned ved siden av Simen.

*52 Dan: ja!*

Denne gangen er det helt tydelig ikke en tilfeldighet at Dan velger å gi det han deler ut til Simen. Når Simen avklarer om denne tildelingen er å forstå som en søknad om overgang, svarer Dan øyeblikkelig ja (47-51).

Engasjementet med Per og Morten gjorde at Odin ikke fulgte med på Dan sin overgang. Når Dan nå krabber tilbake og romsterer videre i den lille legoesken som han og Odin deler, så vet ikke Odin at han egentlig er på Simen sitt lag.

### **Det rettfærdige blir urettferdig i romskipstrukturen**

Nå rører legoen på seg og vil ut og frem. Tross alt er det jo legofigurenes aktivitet som holder deltakerne samlet. Når den etablerte legoen rører på seg, kommer også den tidligere etablerte deltakerstrukturen i virksomhet igjen, og på lignende vis som Morten og Per, trekkes Simen og Odin mot hverandre.

Simen ser på dragen sin og tar av den ene røde vingen.

*67 Simen: å .. æ må bytte vinge .. det e to forskjellige vinga .. dumt*

Odin tar opp den andre dragen, tar av den en vinge og rekker den over til Simen.

*68 Odin: ja .. men da kan du bytte en*

*imot min*

Simen blir ivrig og tar imot. Han rekker

Odin den vingen han selv ikke ville ha.

*69 Simen: å! kan æ få .. da får du den*

*70 Odin: jahaha! takk .. for at æ like å*

*ha litt forskjellig æ .. da e det best*

Odin flytter seg et lite hakk nærmere Simen og setter den nye vingen på dragen sin. Alle er nå konsentrerte om å bygge. Til tross for tilnærmingen mellom Simen og Odin er det imidlertid fremdeles en klar gruppering med Morten, Odin og Dan på den ene siden og Per og Simen på den andre. Dans overgang er det bare Dan og Simen som vet noe om.

Ytre sett ligner situasjonen nå "normaltilstanden" i legorutinen. Det lyder et jevnt surr av stemmer og klirring av klosser, og alle er konsentrert om legoen. Vi vet imidlertid at deltakerhorisonten fremdeles er strukturert ved romskipet, og at dette innebærer en latent spenning. Når Simen er over og inspiserer hos de andre kommer denne spenningen til syne igjen.

Dragen på Odin sitt lag står på toppen av fengselsbygningen og skuer utover.

Rundt fengselet står vakter oppmarsjert og Odin er i ferd med å hjelpe flere på plass. Simen krabber over for å ta en titt.

98 Simen: *men .. dokker har .. det e litt urettferdig siden dokker har litt mange menner*

Odin stamper med foten og rister på hodet.

99 Odin: *nei .. det er ikke noe urettferdig*

100 Simen: *jo*

101 Odin: *nei .. vi dele ikke på nokka*

Morten som sitter ved legokassen gir sitt besyv med.

102 Morten: *alt ska vær urettferdig*

Det er et forsiktig utspill om *litt* urettferdighet Simen kommer med etter å ha funnet at hans lag antakelig har færre menn enn det andre laget (98). Her ligger ingen provokasjon, men tilsynelatende et forslag om en likeverdig relasjon, en åpning til å la uoverensstemmelser være uoverensstemmelser og å la legorutinen komme i gjenge igjen. En kombinasjon av å måle styrke og å sørge for rettferdige lag er jo som vi vet del av den indre logikken i rutinen.

Spørsmålet om deling av romskipet er imidlertid uløst, og Simen og Per har fremdeles kontroll over det. Dette tatt i betraktning, innebærer Simens invitasjon også et forslag om å la det forbli slik at han selv og Per har romskipet, samtidig som de blir anerkjent som en moralsk likeverdig (det vil si ikke urettferdig) posisjon i den nye romskipstrukturen. Men det vil ikke Odin og Morten godta (99, 101, 102). Alt *skal* tvert i mot være urettferdig med hensyn til deling av menn. Når dette veies opp mot urettferdigheten rundt romskipet, blir det rettferdig at det er urettferdig. Nå skal det ikke deles ”*på nokka*”. Dette står i motsetning til det Per sa uka

før som uttrykk for den fred og fordragelighet som da rådet, da alle legofigurene besøkte hverandre: ”*vi dele på alt .. vi e jo på lag*” (uke 6, 285).

## **Gamle vennskap er vonde å vende**

Etter hvert blir det imidlertid *for* vanskelig for Morten og Per å være på hvert sitt lag. Per flyr fortsatt omkring med romskipet og nærmer seg nå Morten igjen.

*152 Per: kan du pliiis være med på våres base da Morten?*

Morten og Odin svarer i kor:

*153 Morten og Odin: nei*

Per blir trist i stemmen.

*154 Per: åå .. dumt .. men kan æ få lov til å være med på dokkers base da Odin?*

*155 Odin: ja*

*156 Per: takk*

*157 Morten: ja .. hvis du vil del .. hvis dokker vil del*

Så lenge romskipet er det som strukturerer horisonten i legorutinen har alle i en viss forstand del i det, uten at spørsmålet om deling dermed er løst. Måten alle har del på er ved enten å være blant de rettferdige eller blant de urettferdige; blant de snille som deler eller blant de ikke fullt så snille som ikke deler, slik de er definert med utgangspunkt i romskipet. Enhver forandring i deltakerstrukturen som ikke samtidig gjør noe med fordelingen av romskipet vil

forrykke denne midlertidige balansen. Når Per vil gå over til Morten og Odin og ta romskipet med seg (154), er det en slik forandring som Simen ikke godtar. Vi skal se at Simen gjør det klart at hvis Per skifter side, da mister han samtidig tilgangen til romskipet. I sitt dilemma der han må velge mellom Morten og romskipet foreslår Per å oppheve romskipstrukturen og begynne på nytt.

Per setter seg ned ved siden av Morten.

Nå lener Simen seg over mot Per og gjør mine til å ta romskipet ut av hendene hans.

*158 Simen: ja .. men Per?*

Per holder fast på romskipet, men reiser seg og trekker seg bort fra Morten igjen.

*159 Per: nei .. nei .. kan ikke Morten være med på min base da?*

*160 Odin: nei*

*161 Per: kan ikke alle være med på den samme basen?*

Odin ser spørrende bort på Simen.

*162 Odin: skal vi se .. jo det kan vi jo*

Men Simen gir ikke noe tegn om hva han synes om forslaget. Odin fortsetter:

*nei det kan vi ikke*

Vi har en slags ”catch 22”<sup>11</sup> situasjon; alle vil gjerne ut av konflikten, men enhver utvei innebærer å velge en urettferdig løsning som vil gjenskape den fordi romskipet ikke har funnet sin plass. Hvis alle er på den samme basen slik Pers neste forslag går ut på (161), da vil det imidlertid nullstille romskipstrukturen og legge veien åpen for en ny diskusjon om deling og fordeling. Odin er åpen for denne løsningen, men trekker seg når Simen ikke sier noe (162).

Morten skotter opp på Per fra det han bygger på.

*163 Morten: nei .. men du Per? kan ikke*

*æ lage en liten ting til oss toan?*

*164 Per: å ja*

*165 Morten: vi kan del på et lite hus*

Morten og Per er etter hvert mest opptatt av å få holde på sammen, og de løser sitt dilemma ved å etablere en egen nisje der de kan holde på med lego i vant stil. De reetablerer sitt gamle fellesskap ved siden av det andre som foregår og uavhengig av romskipstrukturen. Samtidig er det faktisk *de* som har hånd om romskipet.

Når Morten nå er sammen med Per igjen er solidariteten med Odin brutt (175, 176).

Odin og Dan henger over kanten på legokassen. Per, Morten og Simen sitter på gulvet og bygger. Per skotter opp på Morten.

---

<sup>11</sup> J. Hellers satiriske beskrivelse av situasjonen i militæret under 2. verdenskrig inneholder en situasjon han ga betegnelsen Catch 22: Hvis du er gal kan du be om å bli fritatt fra militæret, men hvis du ber om å bli fritatt kan

*175 Per: e du på laget våres?*

*176 Morten: ja .. det e æ*

Odin retter seg opp. Stemmen hans er  
skarp.

*177 Odin: hæ? e du med på laget .. hæ?*

Nå kommer det for en dag at Dan også støtter Simen (178,179).

Simen ligger på siden og hviler hodet i  
den ene hånden. Han ser megetsigende  
på Odin.

*178 Simen: og det e Dan også .. ikke*

*sant Dan?*

Dan svarer med hodet nede i legokassen.

*179 Dan: ja*

Simen triumferer ikke over Odin ved denne seieren, men beklager nærmest (181).

Simen ser litt spørrende på Odin ..

*181 Simen: det var for seint*

.. som svarer med en likegyldig mine:

*182 Odin: det bryr ikke mæ*

---

du ikke være gal.

Nå ser problemene ut til å være ryddet unna siden Simen øyeblikkelig tar opp igjen en posisjonering av deltakere og ting som ligner det han og Odin gjorde i begynnelsen i uke 3 (183).

Simen bøyer seg frem og tar opp noen figurer som ligger foran Odin.

*183 Simen: okei .. hvis vi får den her ..*

*da har du dem her toan*

I praksis er nå det urettferdige laget rehabilitert som moralsk likeverdig i deltakerhorisonten samtidig som de fremdeles har hånd om romskipet. Odin har tapt all støtte og er alene igjen på det andre laget.

## **Makt, vennskap og moral**

For Simen og Odin innebærer det som har skjedd at det har kommet en ny dimensjon av *makt* inn i vennskapet deres. Fra før var det en kobling mellom posisjonene i deltakerhorisonten og vennskapet mellom dem. Spørsmålet om det var den etablerte deltakerhorisonten eller romskipstrukturen som skulle gjelde, kom dermed i et spenningsforhold til vennskapet. Hva betyr den nye strukturen for vennskapet? Dette blir et springende punkt. Balansen mellom makt og tillit i måten vennskapet nå gjøres relevant på i legorutinen, er hårfin.

Når Dan et øyeblikk senere finner et skip klasker han og Simen hender i felles begeistring over den nye konstellasjonen av deltakere.

Dan retter seg opp fra kassen og rekker et stort skip frem mot Simen.

*190 Dan: det var bra jobba at jeg fant*

*skipet*

Simen setter seg opp og rekker frem høyre hånd og arm med håndflaten mot Dan.

*191 Simen: give me five*

Dan har skipet i sin høyre hånd, og rekker frem sin vestre med håndflaten frem og de klasker hender. Odin gløtter opp og fortsetter så å bygge på sitt.

*192 Odin: æ fant'n fra før æ .. æ har*

*funne den .. men æ ville ikke ha den*

Dan setter seg hos Simen.

*193 Dan: vi ska ha skipet*

Dette fellesskapet som Simen nå dyrker med Dan står i sterk kontrast til situasjonen med de tre guttene uka før da Odin og Simen posisjonerte Dan som mindre kompetent (kap 6, uke 6, 488-507). Odin lar seg imidlertid ikke merke med den demonstrative begeistringen og bagatelliserer Dans funn. Spenningen knyttet til vennskapet mellom Simen og Odin er fremdeles svært sterk.

For Per og Morten er den gamle vennskapshorisonten gjenopprettet. De har vært konsentrert om sitt felles husprosjekt. Nå er romskipstrukturen anerkjent som deltakerstruktur, og romskipet kan endelig får utfolde seg som romskip og ikke bare som ting som skal deles. Per reiser seg opp med romskipet i hendene og flyr av sted.

201 Per: *fjoom ptssj .. krigen begynner*

Romskipet flyr over brettene og bygningene foran Odin og går ned til en lavere høyde.

203 Per: *han slapp en atombombe ned ..*

*psj*

Simen står oppreist midt i rommet. Nå stamper han med foten.

204 Simen: *nei! dem har blitt på vårres*

*lag*

Per er forundret i stemmen.

205 Per: *har Odin og?*

206 Simen: *ja*

Odin er tydelig lettet.

207 Odin: *jess!*

Når romskipet går til angrep på legoen Odin styrer og som ser ut til å være fienden, setter Simen ned foten. Odin er allikevel på en eller annen måte på lag med de andre. Denne nye situasjonen skaper en bakgrunn av *utenfor* i forhold til deltakerhorisonten. Det fins en tom posisjon i strukturen som representerer dette utenfor. Det er den posisjonen Odin hadde før han også ble tatt inn i varmen sammen med de som *har* romskipet. Med dette er deltakerhorisonten ikke lenger grensen for legorutinens verden. Den er ikke lenger umiddelbar, men selv omgitt av en ny horisont; horisonten av utenfor.

## Fienden er en engelsk kokk

Den nye horisonten som bringer inn erkjennelsen av at det ikke er selvsagt å få være med i legorutinen, bidrar til en ny organisering av forholdet mellom legofigurer og deltakerhorisont. Nærmere bestemt bidrar det til at legofigurene blir selvstendiggjorte i forhold til deltakerhorisonten. Selvstendige legofigurer aktualiserer ikke vennskapsforhold eller krever solidaritet mellom deltakerne for å kunne leve ut sine legointerne forhold. Slik er de mindre risikable å engasjere seg i. Det som i situasjonen som følger gjør figurene i stand til å stå på egne ben og foreta sine besøk og utkjempe sine kamper uavhengig av hvorvidt bestemte konstellasjoner i deltakerhorisonten solidariserer seg med dem, er at de blir assosiert med ulike land.

Simen, Odin, Dan og Morten sitter på gulvet. Borgmodulen med sine påbygninger, fengselet som Dan har bygget og huset som Morten har laget til Per og seg selv, er der også. Mellom disse stedene går bølgene høye, båter og andre fartøyer fins der, haien og dragene og resten av befolkningen er enten på land eller i vannet.

I en robåt er det fire krigere med full utrustning. Odin løfter den frem.

*261 Odin: se her .. nå er det fire som skal ut og slåss*

Dragen begynner å røre på seg i Simen sin hånd. Den flakser med de røde vingene sine.

*262 Simen: bare fire! da får dragen bare x flamme*

*263 Odin: ja men vi skal ikke krige mot*

*dokker*

For at legoen skal kunne krige i fred så å si, trenger de en egnet fiende som ikke utfordrer spenningen mellom deltakerne (263). Muligheten for slike fiender åpner seg gjennom en kategorisering i geografiske termer (265).

*264 Simen: mot hvem da?*

*265 Odin: x veit ikke korsen lag som fins*

*.. x Amerika*

*266 Dan: vi er i Amerika*

*267 Simen: vi er i Trondheim .. vi e de to*

*lagan som hete Trondheim .. i Trøndelag*

*268 Dan: men æ reise i Amerika gjør æ*

Legofigurene i båten snakker høyt og ivrig.

*269 Odin: hei .. du .. du skal .. vi skal til*

*.. vi skal til England .. nei vi skal til ehh*

*270 Simen: Tyskland*

*271 Odin. Hæ?*

*272 Simen: Tyskland*

Legofigurene prøver å komme på hvor de skulle.

*273 Odin: nei .. vi skulle til .. skal vi se*

*274 Simen: nei*

275 Dan: Amerika

276 Odin: nei

277 Simen: ska dokker til oss?

278 Odin: engelsk ska vi te

Dan og figuren i hånden hans spretter opp og farer bort til bordet.

279 Dan: Å NEI! VI MÅ FORTE OSS

OG REDDE ENGELSK

280 Odin: engelske landet ska vi

281 Dan: dududututu

282 Odin: vi ska krige mot engelsk ..

Ved å finne tilhørighet i Amerika, England og Trøndelag river Legofigurene seg gradvis løs fra dem som styrer dem og får sin egen identitet med ett ben i legovirkeligheten og ett i en virkelighet av ulike nasjonalstater.

*kem e dem engelskan?*

Simen finner en figur og holder den frem.

283 Simen: æ vet det .. æ vet kokken kan

være engelsk .. han kan x

Fienden er en engelsk kokk, en farlig fyr som er helt uavhengig av bestemte posisjoner i deltakerhorisonten. Legovirkeligheten har overskredet seg selv og tatt opp i seg trekk ved en overgripende virkelighet. Slik nøytraliseres maktforholdene og spenningene i

deltakerhorisonten. Spenningene mellom de ulike deltakerstrukturene og rollen vennskap og solidaritet spiller i legorutinen bidro til at det å holde på med lego en stund sto i fare for ikke lenger å være mål i seg selv. Legofokuset sto i fare for å måtte gi tapt for strategisk posisjonering og maktkonstellasjoner. Ved selvstendigjøringen av den engelske kokken er disse spenningene dempet og legovirkelighetens sjanse til å kunne leve videre nettopp som mål i seg selv er bedret. I forrige kapittel så vi at solidariteten mellom gutter på den ene siden og jenter på den andre dannet en struktur som ga legofigurene ekstra spillerom og bidro til at de undergikk en utvikling i sin måte å forholde seg til hverandre på. Nå har romskipstrukturen med sin tomme posisjon åpnet muligheten for legofiguren til å frigjøre seg fra det å være tilknyttet bestemte deltakere. Den tomme posisjonen gir legofiguren en ny frihet til å være fiende på egen hånd.

Tendensen til selvstendigjøring av lag i legovirkeligheten i forhold til deltakerhorisonten fortsetter videre ut over den tiden vi skal følge legorutinen i denne avhandlingen. I uke 23 for eksempel, fantes det en rekke selvstendige grupperinger av legofigurer. I dette lille utdraget ser vi tre ulike lag (slottet, ulvelaget, det røde laget) komme til uttrykk når Simen formulerer reglene for fordeling av krigere.

*66 Simen: ja dem som har spyd e med i  
slottet .. dem som ikke har spyd får velg  
sæ om dem e på ulvelaget eller det røde  
.. vi har det røde laget vi*

Som et lite apropos digmerte<sup>12</sup> dessuten figurene på den tiden. Noe som tyder på at gameboyspillet fra uke 3 var inkorporert i legovirkeligheten i form av egenskaper ved figurene.

## Vennskap tar over som organiserende prinsipp

Den engelske kokkens selvstendige stilling som fiende er uttrykk for den praktiske omforming av erkjennelsen som skjedde i legorutinens meningsdannende maskineri denne dagen som svar på all usikkerheten. Blant deltakerne fortsatte imidlertid en *refleksjon* over legorutinen og over detaljene i det som var skjedd mellom dem. Nærmere bestemt fortsatte refleksjonen over Mortens overgang fra Odin til Simen og Per sitt lag; om han virkelig *har* foretatt denne overgangen, og om han i så fall gjorde det *frivillig* eller eventuelt ble lurt eller tvunget. Mens de diskuterer fortsetter alle sammen med å finne ting i kassen og med å bygge, og lyden av stemmer blander seg med lyden av legoklossene. Ett tema som kommer opp er en mulig *forpliktelse ved å være på lag* i legorutinen.

*372 Odin: x vårres lag .. når han e på x  
lag .. da går det ikke an å gå ut*

Det forpliktende blir satt opp mot retten til å velge fritt.

*376 Simen: ja .. men han bestemmer sjøl  
om han vil gå ut av leiken og ikke bli  
med .. eller bli med*

---

<sup>12</sup> De forvandlet seg

Begge ser på Morten. Det faller i hans  
lodd å avgjøre dette store spørsmål.

*377 Odin: ja men ka vil du Morten? hæ?*

*Ka sa du?*

Morten svarer noe veldig lavt. Odin bøyer seg over mot ham og Morten gjentar en gang til. Morten har nok svart at han *ville* gå over fra Odin til Per, Simen og Dan, for Per ber ham nå ta med seg alle tingene sine. Odin er imidlertid ikke overbevist om dette var et fritt valg. Hvis alle andre er opptatt av å velge lag må jo Morten bli det også, ellers risikerer han å bli alene igjen.

*380 Odin: .. du tvinge andre til å bli med*

*på leiken din*

*381 Per: nei .. æ tvinga han ikke...æ*

*lurte på om han hadde lyst til å være*

*med*

*382 Odin: ja .. men da får ikke han ha*

*noen på laget når du spør alle om dem*

*vil være med på laget .. vil du være med*

*på laget .. vil du være med på laget*

Dette er en tvang som ikke bare Morten, men Odin selv har merket på kroppen (382). Den har å gjøre med *muligheten* for *ikke* å få være med som deltaker som åpnet seg da det umiddelbare ved å holde på med lego ble middelbart. Hvis du ikke velger det de fleste gjør, kan du risikere å bli satt utenfor fellesskapet.

Vi ser at Odins forslag om en *prinsipiell solidaritet* (372) vil demme opp for et maktspill på deltakernivå med slike eventuelle følger. En slik prinsipiell solidaritet blir av Simen satt i motsetning til en *prinsipiell individuell frihet til å velge* (376). Mens han snakker går Odin etter Per bort til stedet der Simen sitter. Simen ser opp på dem.

*Odin: og dokker vil det bare for at ikke  
æ ska få noen på laget ... du vil bare det*

Under stort press har Morten valgt lag. Odin kryper imidlertid ikke til korset og følger etter. Han går tvert i mot over til Morten og begynner å plukke fra hverandre øya si og huset til Morten som er forbundet med hverandre og hiver Morten ut med all sin lego, alt mens han fortsetter å snakke:

*Morten .. du har bare øya her du .. den  
her ska vi ta vekk .. den her tar vi vekk ...  
det her og var mitt så den her tar vi vekk*

Simen følger med på det Odin gjør.

*.. når du ska flytte .. så tar vi bort den  
her .. jeg vil ikke være på laget ditt .. når  
du skal være på demmers .. for at æ vil  
ikke være på demmers*

Simen snur seg bort og sier med lav  
stemme:

*385 Simen: fuck you*

Odin gjentar, litt høyere:

386 *Odin: fuck you*

387 *Simen: Odin sa fuck you til mæ*

388 *Odin: ja det var du som begynte da*

Odin tar opp båten med krigere og gir den ene et spyd i hånden.

*.. og vil bare egentlig at æ ikke ska få noen på laget mitt .. dokk vil bare ta fra meg vennan*

Simen bygger videre på noe lego han har foran seg.

389 *Simen: det kan vi gjerne gjør*

390 *Odin: hæ?*

391 *Simen: det kan vi gjerne gjør*

Når Odin setter hardt mot hardt og utfordrer Simen med hensyn til de grunnleggende prinsippene i det de driver med, har han også utfordret det uavklarte forholdet mellom vennskap og solidaritet og deltakerhorisonten. Foreløpig står han venneløs tilbake.

## **Oppsummering**

Dette kapitlet tok utgangspunkt i situasjonen som oppstod da jeg hadde med et Star Wars-romskip som alle barna gjerne ville holde på med.

Meningsproduksjonen i legorutinen består i differensieringen mellom legovirkeligheten som blir en stadig mer utviklet verden med en variert befolkning, og deltakerhorisonten med sin struktur av emergente posisjoner. Det som driver meningsproduksjonen (i tillegg til bevegelsesmåten i språkspillet) er legoens tilknytning i

mytiske og andre strukturer, deltakernes solidaritet med legoen og hverandre, og dessuten spenninger som *ikke* kan føres tilbake til legorutinen, som rettigheter og solidariteter som ikke har sitt opphav i det å holde på med lego.

Situasjonen som oppsto da jeg hadde med romskipet, aktualiserte spørsmålet om *legorutinen som mål i seg selv* i forhold til disse spenningene. To mulige deltakerstrukturer ble satt opp mot hverandre, en etablert og en ny, og vennskap og solidaritet som hadde funnet en form i den etablerte strukturen kom i et spenningsforhold. Dermed ble også praksisens umiddelbarhet og karakter av mål i seg selv problematisert. Resultatet var en refleksjonsprosess med hensyn til forholdet mellom det å være henholdsvis deltaker og venn, og om hvorvidt lojaliteten til det felles fokus står i konflikt med lojaliteten mellom venner. Hendelser i legovirkeligheten bidro til å dempe spenningene ved at figurene ble mer selvstendige i forhold til deltakerne, slik vi så eksemplifisert ved den engelske kokken.

Den praktiske refleksjonen rundt deltakersolidaritet og vennskap er en prosess som vi skal følge videre i neste kapittel, og som bidrar til at en moralsk dimensjon begynner å vokse frem i deltakerhorisonten.

## 7. DET VIKTIGSTE ER Å VÆRE PÅ LAG

Vi er nå inne i en fase i legorutinens liv preget av moralske grublerier og praktisk refleksjon over solidaritet, tillit og praksisens felles hensikt. Forholdet mellom vennskapelig solidaritet på den ene siden og engasjement i legoens virkelighet på den andre er tilspisset i og med spenningen rundt romskipet.

### **”æ leike ikke med’en .. æ e ikke kompis med’en”**

Den påfølgende uken (uke 8), viser det seg snart at hendelsene forrige gang har rokket ved Odins måte å forholde seg umiddelbart til legorutinens indre logikk på. Nå blir vennskap gjort relevant på en ny og betydningsfull måte. Odin, Dan og Per og Karin er til stede fra begynnelsen av denne dagen. Per og Odin etablerer seg under bordet med den store øya, fengselsbygningen og masse figurer. Karin er også under bordet, men har en tilbaketrasket rolle i forhold til det som skjer videre. Etter hvert blir det klart at Odin aktivt stenger Dan ute fra fellesskapet. Dan forsøker både å finne en forklaring på det som skjer så vel som en måte å endre situasjonen på.

Jeg hadde med enda en drage denne dagen. En svart denne gang. Nå har Dan den svarte dragen i hånden. På ryggen dens sitter Harry Potter i lego som Dan selv har tatt med seg hjemmefra. I det vi kommer inn i situasjonen har en voksen fra SFO akkurat vært inne og formanet guttene om at alle pent skal holde på sammen og ingen skal stenges ute. Grunnen til at en annen voksen ordner opp og ikke jeg, er som jeg nevnte i metodedelen at barna ikke påkaller meg når de føler seg urettferdig behandlet av hverandre, men de ansatte i SFO. Dan legger seg på magen med overkroppen inn under bordet der Odin og Per sitter, og der en hær

av legofigurer står på vakt langs borgmuren på legoøya. Dragen beveger seg mot hæren. En rød flammeflange skyter ut av munnen dens.

*36 Odin: nei da .. du får ikke komme inn  
her for det er skjold her*

Dragen trekker seg litt tilbake.

*37 Dan: den her er også skjold .. nei han  
gjorde sæ sjøl te en skjold*

*38 Odin: det går ikke*

Forholdet mellom legofigurer og deltakere er i første omgang uklart. Når dragen vil inn, sier Odin i sin egen stemme at ”du får ikke komme inn” (36). Begrunnelsen er et skjold som stenger. Det er dragen som nærmer seg legofigurene på borgen og som vil inn under bordet, og skjoldet som hindrer den synes å høre legovirkeligheten til, slik dragen gjør det. Det ”du” som ikke får slippe inn derimot, synes å gjelde Dan. Dan ser spørrende på Odin.

*39 Dan: får jeg lov til å komme inn når jeg  
gir flammen?*

*40 Odin: nei*

Dan og dragen går bort til en hylle der dragen har sitt tilholdssted. Dragen lander på hylla og Dan griper noen skatter som ligger der og vil gi dem til Odin.

*41 Dan: æ gir dæ all tingern mine som æ*

*har*

*42 Odin: nei .. ikke lov*

Dan åpner skattekista og viser frem  
innholdet.

*43 Dan: her .. æ har .. æ har .. æ har en*

*sånn en x og så har æ en telefon og så*

*har æ en flamme .. vær så god dere kan*

*få alt det her*

*44 Odin: æ skit i det .. æ vil ikke ha det ..*

*for det her e uendelighetsskjold*

Når Dan tilbyr flammen og de andre tingene sine til Odin som offer for å få komme inn er det helt tydelig at han fører forhandlinger på vegne av seg selv og ikke dragen. Det er ikke bare dragen som ikke får komme inn til de andre legofigurene. Dan nektes også tilgang.

*50 Dan: da gir æ det ikke .. da gir æ*

*ingenting*

Han stamper med foten.

*.. ska æ vær helt alene?*

Selv om Dan forsøker å forhandle seg frem til innpass ved å gi fra seg ting er Odin urokkelig. Skjoldet er et uendelighetsskjold og lar verken dragen eller Dan få slippe gjennom (44).

Situasjonen letner litt når Per og Star Wars-romskipet kommer ut fra under bordet og det innledes trefninger mellom romskipet og den svarte dragen. Nå har dragen en fiende som

innlemmer den i legovirkeligheten. Per og Star Wars-romskipet opprettholder kontakten med Odin under bordet, og strukturen i deltakerhorisonten fremstår med Per og Odin i *en* posisjon og Dan i en annen. Det at Dan og dragen ikke fikk komme inn under bordet kan nå allikevel oppfattes som et uttrykk for at de er fienden. En slik utestengning er ikke en utestengning fra legorutinen, snarere tvert i mot.

Odin har holdt seg under bordet der han sitter og ordner med legofigurene sine. Når Per og Dan beveger seg inn under bordet gjentar Odin klart og tydelig at Dan ikke får være ”her inne”. Dan protesterer, og Odin sier med lav stemme:

*87 Odin: fuck you dritt*

Dan sitter på gulvet utenfor bordet med den svarte dragen i hånden. Han snakker også lavt.

*88 Dan: nei fuck you dritt e du .. for dem som si det e det sjøl*

Vi kjenner igjen bruken av det sterke uttrykket ”*fuck you*” (87) fra uka i forveien da Odin ble stengt ute fra fellesskapet med de andre. Samtidig som Odin ble alene, klasket Simen og Dan hender og demonstrerte et vennskap som til da hadde vært forbeholdt Simen og Odin. Når Odin sier ”*fuck you*” i det han stenger Dan ute gir det assosiasjoner til denne situasjonen. Det andre sterke virkemidlet som ble brukt av Simen gangen før, var trusselen om å stenge Odin ute fra bursdagsfeiringen sin. Dette er en trussel som viser tydelig at vennskap er involvert. Nå skal vi se at det er Dan som bruker bursdagen på en slik måte og tydeliggjør at det som skjer ikke bare handler om legovirkelighetens logikk eller legorutinen for den saks skyld.

Trusselen fra Dan har imidlertid ikke samme effekt som trusselen fra Simen siden Odin er den som stenger Dan ute og ikke omvendt.

Dan har reist seg.

*92 Dan: ingen får lov til å kom en gang i  
bursdagen min*

Per står også ute på gulvet med Star Wars romskipet. Per ser på Dan, men sier ingen ting. Romskipet skyter ut stråler.

*93 Odin: det skit æ i*

Det blir stille, så løfter Dan frem dragen og gjør et nytt forsøk på å finne ut om det er noe med fordelingen av ting som ligger til grunn for at han ikke får være med.

*97 Dan: hvis noen vil ha svarte skjo ..  
dragen .. vil du ha bare svarte dragen at  
æ kan komme mæ inn?*

*98 Odin: nei*

Etter en liten pause fortsetter Odin:

*.. Harry Potter må æ få .. æ må få Harry  
Potter æ hvis du ska komme dæ inn*

Når Odin sier at han må *få* Harry Potter sprenger han grensene for legorutinens logikk. Harry Potter er Dans figur som han har kjøpt selv og tatt med hjemmefra. Den er hans private, og

det å få Harry Potter betyr noe helt annet enn det å få den svarte dragen. Dan er opphisset i stemmen og ser på dette som juks (109).

99 Dan: vil du få den og så ta med den hjem?!!

Odin kommer halvveis frem fra under bordet.

100 Odin: ja .. da kan du komme inn

Dan tramper med foten. Stemmen hans er fremdeles opphisset.

101 Dan: nei!

102 Odin: nei .. da får du ikke kom inn .. det e bare Harry Potter

103 Dan: sånt sier æ te moren min .. at du .. du vil bare ha Harry Potter for at æ kan komme inn

Odin er fremdeles halvveis ute fra under bordet. Stemmen hans er nå rolig og saklig.

104 Odin: ja du kan få komme inn hvis du .. æ får Harry Potter .. hvis ikke så kan du ikke det

105 Dan: .. men vil du ha magian te Harry Potter?

Odin reiser seg helt opp.

*106 Odin: nei .. æ vil ha ..*

*107 Dan: det e diamant e det*

*108 Odin: æ ska ha hele Harry Potter og*

*alt sammen æ .. æ vil ha Harry Potter ..*

*ellers får du ikke kom inn*

Dan setter fra seg dragen og går ut av rommet. Odin går bort til Per ved legokassen.

*109 Dan: æ går og så sier det at du*

*lurte'en .. du lurte*

Kravet om å få Harry Potter bringer inn hjemmet der hver i sær har sine egne saker og der klassekameratene besøker hverandre for å dyrke felles interesser eller feire hverandres bursdager. Slik aktualiserer og utfordrer Odin forholdet mellom legorutinen på den ene siden og vennskap og tillitsforhold mellom barna mer generelt, på den andre. I lys av konflikten mellom vennskap og legovirkelighetens logikk uka før, og av måten Odin da ble utestengt på, kan vi ane at det i kravet om å få Harry Potter ligger et implisitt krav om å måtte *forplikte* seg for å kunne delta i legorutinen. Den forpliktelsen levde ikke Dan opp til uka før da han gikk over til Simens lag etter at Odin hadde stilt opp for ham og Morten.

Dan gikk og klaget Odin sin oppførsel inn for den ansatte i SFO som hadde vært involvert i konflikten mellom de to litt tidligere. Hun kom tilbake og gjorde et nytt forsøk på å hjelpe dem i å ordne opp. Per gir uttrykk for at han gjerne vil holde på sammen med Dan, men Odin holder fast på sitt. Dan slipper ikke inn. Den voksne gir til kjenne rettighetsdiskursen som vi allerede har sett i barnas egne diskusjoner om hvem som er sammen med hvem (64); man skal ikke stenge noen ute fra leken og alle skal være venner (174, 179).

*174 voksen: kjempebra det Per .. sånn*

*skal vi gjør .. vi skal ikke stenge*

*kameraten ute av leken .. kjempebra det*

*175 Dan: da e det bare Per som kan kom*

*i bursdagen*

Odin sitter under bordet igjen.

*177 Odin: jamen .. vi e ikke venna æ og*

*Dan faktisk*

Den voksne sitter på gulvet med ansiktet mot Odin. Nå strekker hun frem hånden og rører lett ved armen hans.

*179 voksen: ingen skal være uvenner her*

*.. alle skal være venner*

Odin ser bort på Dan.

*180 Odin: ja vi e venna .. men æ .. æ*

*leike ikke med'en .. æ e ikke kompiser*

*med'en*

Her blir det klart at hendelsene denne dagen og ikke minst uka før, har produsert en nyansering mellom venner og kompiser. Venner er dem som skal behandles rettferdig og som man ikke skal være uvenner med. Kompiser kan vi ane, det er dem man har følelsesmessige bånd til og er dem man stiller opp for og har tillit til. Etter å ha opplevd å bli utestengt sist fordi han ikke lot vennskap gå foran legorutinens egen logikk tar Odin ingen sjanser. Han leker bare med *kompiser*, ikke med venner.

Etter dette fikk Odin vondt i hodet. Han la seg ned på litt, og måtte deretter gå hjem tidlig.

## **Dragenes historie**

Før vi begir oss inn i hendelsene legodagen i påfølgende uke (uke 9), vil jeg kort redegjøre for måten *dragene* har utviklet sine posisjoner i legovirkeligheten på til nå. Selv om dragene har kommet i bakgrunnen i forhold til de andre hendelsene som jeg har fortalt om, betyr ikke det at de har vært uvirksomme. Vi husker at den grønne dragen var i aktivitet fra første stund, og at Simen la sin elsk på den (kap 4, uke 3, 227). I ukene etter, mens det ennå var bare *en* drage, var det gjerne Simen eller Odin som hadde hånd om den. I uke 5 ble dragen *konge*. Dette skjedde i forbindelse med forhandlinger mellom Odin og Dan om hvordan legorutinen skulle praktiseres. Da dragen som Odin styrte påberopte seg kongeverdighet, fikk både den og Odin mer tyngde i forhold til å bestemme hva som skulle skje i legovirkeligheten. Dan, som styrte krokodilla, foreslo en oppgradering til kongeverdighet for den også, men uten å få gjennomslag:

*253 Dan: men husk på .. men husk på*

*dragen og så krokodilla de to e kongen ..*

*ikke sant?*

*254 Odin: ne'ei ... drag ... kong ... den*

*eneste kongen va dragen*

Dragen var den eneste kongen den gang, og slik forble det til jeg hadde med to drager til; den grønne i uke 7 og den svarte i uke 8. En av de grønne dragene hadde i utgangspunktet røde

vinger og den andre hadde oransje, mens den svarte dragen hadde svarte. Vingene kan taes av og byttes. Dragene har også ildtunger i munnen som kan taes av og settes på. Med tre drager som alle ser like imponerende og kongelige ut måtte det en viss rangordning til, og i uke 8 etter at Odin var dratt hjem med hodepine, fordelte Per og Dan kongeverdigheten mellom de tre dragene.

De to grønne dragene hviler på borgen som Dan og Per har laget. Dan holder den svarte dragen som nå har oransje vinger, og den flyr gjennom luften.

*324 Dan: men plutselig så .. vet du .. den her va den .. det her va den .. det va to andrekonger .. men endelig så kom det førstekongen*

Per gir den svarte dragen svarte vinger.

*325 Per: nei da den .. nei da at når den har på dem her .. så e dem .. så e den førstekongen*

Den svarte dragen med de svarte vingene flyr gjennom luften i Dan sine hender.

*326 Dan: men det va to førstekonger .. her kom den .. her kom den beste førstekongen*

Per følger etter Dan mens han snakker.

*327 Per: det er Diggelipuff sin sang ..  
og så ble den der død og så fikk vi en ny  
konge*

*328 Dan: nei .. det e ikke den sangen ..  
det e ikke den der*

*329 Per: og så fikk vi .. den der døde ..  
og så fikk vi en ny konge .. sånne her  
vinga .. dem synes æ e fin .. dem e xx*

Den svarte dragen får oransje vinger i  
stedet for svarte.

*331 Dan: men den døde gjorde'n .. og  
da fikk vi en ny konge*

*332 Per: ja uten svarte vinga .. vi fikk en  
med oransje*

Det som starter som forhandlinger mellom Dan og Per om hvilke vinger den svarte dragen skal ha for å være førstekonge, blir til en historie om dragenes reinkarnasjon. Dette bidrar til dragenes egen historie innenfor legorutinen, en historie som kom til å utvikle seg videre. Jeg gir et lite glimt fra uke 19 der vi ser at dragens bestefar også spiller en viktig rolle. Dragen er her involvert i en kamp mellom gode og onde krefter:

*3 Simen: ja .. bakom .. da blei æ sint .. æ  
stupt ned mot vaktan .. x traff mæ nesten  
i ene vingen .. og vingen datt av .. tsjiang*

Den svarte dragen i Simens hånd stuper  
ned mot borgen der Odin sitter og  
bygger.

*.. og æ kunna gå uten vinga .. det va en  
drage som hadde lært mæ det .. det va  
bestefaren min .. dragen te bestefaren  
her .. x x .. tsiang .. og han tok tak i den  
og tssssjjüüiooo .. og han kvæla .. han  
holdt på kvælt den .. han sverda det av ..  
te han her .. dragen ble x nå tok han  
vingan .. x x sa han og piuu tssjj ..*

Odin bygger videre. Han støtter opp om  
dragens historie:

*4 Odin: quuuuuuu .. x opp .. han ble  
nesten skjært opp i huet på han*

*5 Simen: ja .. æ tok x .. ingen våger å  
drepe bestefaren min .. men husk da æ  
kom opp i døden .. da kunna dem ha  
drept bestefaren min som hadd lært mæ  
å gå uten vinga*

Dragen dukker ned og tar haien i  
munnen.

*.. og så tok æ haien .. smak på denne! ..  
ssskkkrrrauu ..*

## Aktiv posisjonering i deltakerhorisonten

Men nå tilbake til dagen ”i dag” i uke 9. I det vi begynner holder Simen, Odin, Dan og Morten på med legoen. Per er ikke til stede. Karin, Ida og Trine er i det samme rommet, men sitter ved bordet og klipper tøy. Odin og Simen er sammen igjen og går i skytteltrafikk fra sin felles base og til kassen for å hente nye klosser og figurer. Hos dem vokser det frem en stor øy der det både er en hund, en indianer med pil og bue og noen figurer som hopper fra en klippe og lander på føttene. Den svarte dragen holder også til her. Dan og Morten danner på sin side en annen gruppering. De har fengselsbygningen som Dan laget. Det er nå flere uker siden. Bygningen begynner å bli litt sliten, og Dan foretar noen små, men nødvendige reparasjoner. Morten på sin side hjelper til med nytt inventar. En av de grønne dragene, den med røde vinger, flakser rundt fengselet full av skumle lyder, godt hjulpet av Dan. I dag er denne dragen førstekonge: ”aaarrggghhh .. men en dag så vart kongen .. så vart førstekongedragen rasende .. aarrgghh .. pooofff .. aaarrggg” (95)

Legosamfunnene tar form hver på sin kant uten å ha mer med hverandre å gjøre enn sporadiske tilnærmelser mellom legofigurene. Når det skjer, merkes en viss spenning mellom Dan og Odin, og en viss kniving mellom gruppene om å ha de beste tingene. Plutselig sier Morten:

*124 Morten: får æ være med på laget*

*dokkers*

*vær så snill*

*125 Simen: hæ?*

*126 Morten: får æ være med på laget*

*dokkers vær så snill*

Odin sitter bøyd over legokassen et  
stykke unna.

*127 Odin: ja .. si ja si ja*

*128 Simen: ja*

Dan sitter i skredderstilling på det  
samme stedet som før med den andre  
grønne dragen på gulvet foran seg. Han  
ser vantro på Morten.

*129 Dan: Morten hvorfor sier du alltid*

*at dem kan bli på laget ditt? Morten æ*

*blir så veldig sur på deg*

To uker tidligere var Morten under stort press fra de andre om å måtte velge side, da prinsippdebatten om solidaritet eller frie valg i forhold til hvilket lag man ville tilhøre utspilte seg. Da var Morten den som måtte personifisere valget, og han gjorde det bare meget motvillig (371-377). Nå tar Morten initiativet og gjør noe som ligner det Dan gjorde mot Odin da han gikk over til Simens side (47-52, 178-179). Det er ikke noe som tyder på at overgangen er relatert til hendelser i legoens virkelighet denne dagen. Snarere skjer det uventet og tilsynelatende umotivert. Både Simen (125) og Dan er tydelig overrasket (129). Når Morten plutselig og tilsynelatende umotivert vil skifte lag på denne måten kan det forstås som en *refleksjon* over de prosessene som har foregått i deltakerhorisonten som en del av legorutinens meningsproduksjon. I denne situasjonen gir Dan sterkt til kjenne at han føler seg sviktet av Morten (129, 138). Han føler seg ikke sviktet i forhold til spørsmålet om like rettigheter barna i mellom, som tidligere har vært hans umiddelbare vei inn i

legofellesskapet, men i forhold til en forventning om tillit og tilhørighet. Nå får Morten kalde føtter og ombestemmer seg i forhold til lag-byttet.

Morten sitter tett ved Simen og ser på vingene til dragen sin. Så krabber han over til Dan igjen og spør med svært vennlig stemme:

*132 Morten: Dan .. vil du skifte vinga*

Dan griper dragen foran seg og sier med ettertrykk:

*133 Dan: nei!*

*134 Morten: dem er helt likedan*

Vingene er helt likedan. Allikevel foreslår Morten at han og Dan skal bytte (132).

*135 Dan: nei! det vil æ aldri!*

Morten gjør en litt brydd tullegrimase med tunga ute. Dan gjentar Mortens grimase, men sintere. Så tar han med seg fengselsbygningen og forlater de andre for å sette seg ved bordet. Når Morten følger etter dytter Dan ham vekk.

*138 Dan: Morten .. æ vil aldri se deg*

*igjen Morten æ vil ..*

*139 Morten: får æ være på laget ditt*

Dan skyver Morten fra seg igjen, men i det Morten går unna tar han seg i det.

Og slik ble det. Morten og Dan var på lag til Morten gikk hjem og Dan ble igjen ”alene” med Simen og Odin. Men før det skjedde, mistet førstekongen til Dan en av vingene. Både Dan og Morten var sikre på at Odin hadde tatt den. Det kom til en regelrett styrkeprøve mellom de to på den ene siden og Odin og Simen på den andre. En laaang stund maste Morten og Dan på Odin og Simen og bearbeidet dem for å få tilbake vingen. Odin og Simen på sin side benektet vennlig, men bestemt å ha tatt den. Da det på et tidspunkt oppstod trefninger mellom de to grønne dragene hos Dan og Morten på den ene siden, og Star Wars-romskipet som Odin nå styrte på den andre, kom det allikevel til uttrykk en viss irritasjon fra Odins side. I trefningene tok han dragen ut av hånden til Morten og dunket den mot gulvet slik at den mistet halen og vingene. Morten la seg over Odin og holdt ham fast mens Dan snappet til seg dragen og stakk unna med den. Halen var imidlertid forsvunnet og det hele utartet i et basketak mellom Morten som hang seg på Odin for å få igjen halen og Odin som prøvde å riste ham av seg og benektet å ha tatt den. Til slutt gikk Morten i ren frustrasjon. Da jeg ryddet opp på slutten av dagen fant jeg vingen under et skap der dragen hadde mistet den, og det kunne dermed se ut som om Odin var uskyldig anklaget fra starten av.

### **Spenningen blant deltakerne nedfeller seg i legoens virkelighet**

Når Morten nå er vekk og Dan er alene, letter førstekongedragen i hånden hans fra bordet for en runde i luften. Den flyr ned mot stedet der Simen og den svarte dragen er. Den grønne dragen har et forslag å komme med. Et forslag som vil integrere maktkonstellasjonene som har vokst frem i deltakerstrukturen i legovirkeligheten, og slik gjøre det mulig for Dan å være på lag med de to andre på en fredelig måte.

*238 Dan: du du du du .. vet du dragen*

*hadd flyvende gull og den gjorde ham*

*veldig bra .. Den gullet gjorde han*

*veldig bra gjorde han*

Dragen tar flere runder og gjentar at gullet er noe som gir dragen kraft og gjør den bra.

*255 Dan: æ gia en gull til deg fordi at ..*

*fordi at æ skulla x x gull x x lede*

Dan setter gullskatten ned ved siden av Simen.

*273 Dan: men vet du hvorfor at dragen*

*gia det te det? For at den ville at den*

*svarte dragen kunna bli konge*

Dragen Dan styrer, og som har vært selvutnevnt førstekongedrage, tilbyr nå et gulloffer og kongeverdighet til den svarte dragen som Simen har. Simen oppfatter ikke helt hva om skjer med det samme, og Dan må forklare at den som har gullet og diamantene er konge. Nå har han gitt disse symbolene over til Simen for at hans drage skal være konge.

*275 Dan: nei .. Men svart .. men min*

*drage ville at din drage kunne bli konge*

*derfor gia han x te dæ*

*277 Dan: Når æ hadde alle de der ..*

*diamantan da var det æ som var konge*

Når Odin kommer til med Star Wars-romskipet forklarer Dan for Odin hva han har ordnet med.

*291 Dan: ja .. æ gjorde .. Æ gia alle*

*diamantene til han .. i sted gjorde æ ikke*

*det .. da var han ikke førsteleder .. no*

*ville æ at han kunne bli førsteleder*

Odin ordner på en detalj ved romskipet

som han holder i.

*292 Odin: ja men da e æ andre*

*293 Dan: da e æ fjerde*

Odin ser opp fra romskipet og på Dan.

*294 Odin: tredje mener du*

*295 Dan: ja tredje*

Nå er det etablert en rangordning i legovirkeligheten som gjenspeiler den maktposisjonen Simen etablerte under romskipstrukturen og som også tar opp i seg forholdet mellom Simen og Odin og Odin og Dan.

*297 Simen: det betyr at æ e bedre enn*

*dokker da*

Odin og Dan beveger seg over mot  
Simen som fremdeles sitter ved øya på  
gulvet.

*298 Odin: du er første*

Dan bøyer seg og gir noe til Simen.

*299 Dan: men no får du den største*

*gullen .. den største diamanten*

”Søren å!” var Simens oppfatning av å bli hentet for dagen like etter at dette skjedde og at dragen hans var forfremmet. Dan derimot sa til Odin: ”Jippi! Nå kan vi være på lag!” Denne jubelen kan tyde på at Dan opplever forholdet mellom Simen og Odin som ekskluderende, selv med den nyetablerte rangordningen.

Odin styrer fremdeles Star Wars-romskipet og Dan ordner med dragene og utstyret dem med ulike vinger. Organiseringen av deltakerhorisonten er fremdeles det det dreier seg om.

*301 Odin: og du e på laget mitt*

*302 Dan: okei*

*303 Odin: og det e æ som e førsteleder*

*304 Dan: ja*

*305 Odin: så æ lede over dæ .. Dan*

*306 Dan: ja*

Odin står ved bordet og ordner med romskipet. I bakgrunnen snakker Dan om dragen og hvilke vinger den skal ha.

318 Dan: æ skal ha svartan på .. nei æ  
ska ha de oransjan på min drageridder

319 Odin: ja det kan du få

Dan kommer bort til Odin ved bordet.

320 Dan: ja .. men vi har fire svarte  
vinga .. Da kan æ ta den andre og du  
kan ta den første

321 Odin: nå skal æ dra til  
førsteverdenen .. Nå reiste

Dan gir Odin mannen som hører til i  
romskipet.

322 Dan: vær så god .. her er mannen du  
må ikke glemme den

Odin setter mannen på plass i førersetet  
mens han snakker lavt til seg selv.

323 Odin: takk .. Nå skal æ dra tilbake  
til førsteverdenen .. igjen .. x nå har x  
ikke sett

## **Det viktigste er å være på lag**

Måten de har ordnet seg på fungerer nå bra slik at legovirkeligheten har livsbetingelser og stemningen er god. Det vil si den er god helt til Odin lener seg over mot Dan og tar opp den grønne dragen som Dan styrer og tar flammertungen ut av munnen på den og tar av den halen. Da protesterer Dan.

326 Dan: ÅÅÅ .. ikke gjør sånn

Odin krabber over bena til Dan for å få  
tak i noe som ligger et stykke unna.

327 Odin: jamen æ ska bare gjør den om  
til nokka fint

Dan protesterer høylydt.

328 Dan: ÅÅ .. NEI æ vil ikke det .. Gi  
tilbake den der

Odin holder fast på dragen.

329 Odin: Nei .. æ e førstekonge

Dan har reist seg opp. Nå hopper han  
opp og ned mens han snakker.

330 Dan: nei den der va miin!

Odin skyver dragen og de løse delene  
bortover gulvet mot Dan.

331 Odin: javel .. som du vil Dan .. her ..  
da kan du sette på den .. og du

Så setter han hendene i siden.

.. pell deg vekk fra laget våres

Han skyver fengselsbygningen bort fra  
øya som han og Simen har laget.

.. vær så god her er tingan dine .. og nå  
går du ut fra laget våres

Dan styrer den grønne dragen og når Odin forandrer på den griper det inn i Dans posisjon og er et overtramp som Dan ikke finner seg i.

Når han jager bort Dan viser Odin til fellesskapet med Simen selv om Simen har gått hjem. At det er fellesskapet med Simen ”laget våres” peker mot og ikke Odins fellesskap med legofigurene viser seg ved at han sier ”du” til Dan og ikke ”dokker” som han ville sagt hvis legoen var involvert som subjektivitet. Odins posisjon i deltakerhorisonten er en posisjon der Simen utgjør en essensiell del i kraft av vennskapet mellom de to.

Denne nye episoden der Odin presser grensene for Dans deltakelse gir assosiasjoner til episoden der Odin ville *ha* Harry Potter (uke 8, 97), og minner oss om det kravet til å forplikte seg og gi alt i legorutinen som Odin stiller til Dan. Nå er Dan villig til å gi alt. Han sitter på gulvet med dragen i hendene. Nå skyver han den resignert tilbake til Odin.

*332 Dan: Okei vær så god da .. du får  
den*

Odin tar opp dragen.

*333 Odin: Æ bestemme .. æ e  
førstekonge*

Dan ser på meg med plaget blick mens

Odin bygger på dragen.

*334 Odin: Æ e kong Kopa .. vil du være  
Kopahjelper?*

*335 Dan: Nei*

*336 Odin: nei vel*

*337 Odin: men æ .. Ka vil du være da?*

*hvilken hjelper vil du være?*

338 Dan: *Ingenting .. Æ vil bare være*

*på lag*

All dramatikken rundt delingen av romskipet, og rundt vennskap og maktforhold, tillit og forpliktelse i deltakerstrukturen, viser at det å *være på lag* er noe helt annet enn det å ha krav på en rettferdig andel av legofigurene (jmf. kap 4, uke 3, 46). Et slikt krav var det Dan fikk tilgang til Odins posisjon i deltakerhorisonten ved å fremme, og ved at Odin aksepterte det. Det har skjedd mye med barna som *deltakere* siden den første gangen. Nå gir Dan avkall på råderetten over dragen som han har et svært nært forhold til. Han gir avkall på den for å få *være på lag* på Odins premisser. Disse premissene er nå farget av spenningen rundt vennskap, saklighet, tillit, forpliktelse og svik; det er med andre ord en *moralsk* spenning. En spenning som kan illustrere Skjervheims poeng om at praktisk-moralske problemer er noe som må løses mennesker i mellom i deres samhandlinger og ikke ved teori (Hellesnes 1999 b).

Men det å ha Dan på lag på sine premisser gjør ikke Odin mer fredelig innstilt.

Romskipet hans utfordrer Dans drage til den ene kampen etter den andre. Til slutt har Dan fått nok og reflekterer oppgitt over måten makthierarkiet i legovirkeligheten har fungert på (374). Ikke helt optimalt synes han. Fra Dans side er dette hjertesukket en refleksjon *innenfra* praksisen.

374 Dan: *hvorfor gjør du sånn Odin? du*

*er den kjedeligste kongen jeg noensinne*

*har sett*

375 Odin: *du får ikke vær her ..*

*dessverre*

*376 Dan: fordi at du vil ha bare hver*

*dag en kamp til .. en kamp*

Odin fikk sjansen til å teste ut kravet om forpliktelse som kanskje ligger iboende i praksiser som er mål i seg selv. Men nå lever ikke Odin selv opp til denne forpliktelsen i forhold til Dan. Spørsmålet om forholdet mellom solidaritet til venner og solidaritet til praksisen er fremdeles et spenningsfelt.

Nå er det slutt, også fra Dans side. Han begynner å samle sammen tingene sine og vil også ha tilbake gullet som han ga Simen da han ble utnevnt til førstekonge.

*380 Dan: hvor er krokodill .. å ja der er*

*den ja*

Odin strekker seg frem og snapper  
krokodilla før Dan rekker frem.

*381 Odin: nei*

Dan setter seg på kne ved siden av Odin.

*382 Dan: og det var ikke x .. og gi*

*tilbake gullet mitt*

*383 Odin: nei*

*384 Dan: jo*

Den kollektive intensjonaliteten i legorutinen er presset til det ytterste.

**Hvordan det gikk videre**

Uka etter (uke 10) var ikke Simen der. For Odin så det å holde på med lego nå ut til å ha mistet mye av sin engasjerende kraft. Han holdt sammen med Per og Dan, men stilte stadig spørsmål ved holdbarheten av handlingsregler om deling og fordeling som til nå var tatt for gitt i legorutinen. Er det så sikkert at den som finner noe har rett til å beholde det? Hvordan kan han være sikker på at ikke andre kan ta det og beholde det hvis han legger det fra seg for et øyeblikk? Slike spørsmål som rokker ved hele det etablerte systemet av tillit mellom deltakerne, de ble nå stilt av Odin. Dan på sin side utviste stor autoritet og sto også for fordelingen av ting, slik som for eksempel her når Per får tildelt krokodilla og Odin dragene:

*Dan: men du kan styre krokodilla mens*

*jeg kan styre haien*

*73 Odin: ka ska æ styre da?*

*74 Dan: du kan styre dragene*

Etter en lang og begivenhetsrik legoøkt denne dagen var *Odin* den som til slutt ba om å få være på lag med Per og Dan.

*438 Per: og så blir du med på laget*

*vårres?*

Odin bekrefter at det er det han vil.

*439 Odin: ja .. det e det eneste æ vil*

Vi skal forlate barna og legorutinen her. Ikke fordi meningsdannelsen tok pause og de ukene som fulgte ble mindre innholdsrike eller dramatiske, eller fordi jentenes rolle i legorutinen på noen måte er behørig behandlet, men fordi jeg har presentert mitt forslag til en måte å nærme

seg meningsdannelse blant barn som holder på med lego på. Å gå videre nå vil sprengne rammene for denne avhandlingen.

Jeg vil imidlertid avrunde med noen ord om hvordan det gikk videre i *legovirkeligheten*. Ut over våren fortsatte legofigurene å bli stadig mer autonome i forhold til deltakerhorisonten. De fortsatte å ha ulik status og ulik makt, men etter hvert ble denne makten og statusen enda mer uavhengig av hvem som styrte dem. I denne forstand kan vi nesten si at figurene ble mer og mer lik sjakkbrikker. Regelen om at den som fant tingen hadde råderett over den ble opprettholdt. Den eller de av barna som fant de mektigste figurene fikk råde over dem og over den tilhørende makten. En dag i mars ble også ”elle melle- metoden” tatt i bruk for å sikre at ikke de ressurssterke figurene ble forfordelt. Slik ble det klart at selvstendigjøringen av legofigurene hadde sitt motstykke i deltakerhorisonten i form av en demokratiseringsprosess. Det utviklet seg også vennsforhold mellom figurer i *legovirkeligheten* som hadde ulik makt, men som allikevel var likeverdige med hensyn til status. Her i uke 18 er det en sjef og en hjelper som utviklet et svært så likeverdig forhold:

*4 Per: ja du kunne ringe sjefen du*

*5 Simen: ja .. når æ villa .. bare at det mått pass sjefen*

Mens han snakker finner Simen en mann med hatt og gir ham en langskaftet øks i den ene hånden.

*.. og æ hadd ei ugle .. va eneste .. du va så .. du va så sjelden .. at du villa ha den ugla men æ .. at æ hadd aldri gidda den .. du fikk .. du hadd bare fått kjent på den*

*... og mang gang kjefta du på mæ .. bare*

*noen gang kjefta du på mæ fordi at ..*

Per stikker hodet ned i legoboksen som  
står på bordet.

*6 Per: jada æ va den eneste som .. og æ*

*va den eneste som hadde ei due*

Hjelperen kunne ringe sjefen når det passet sjefen, men også når han selv ville. Hjelperens ugle, som sjefen også gjerne ville ha, ble ikke fullt så misunnelsesverdig siden sjefen selv var den eneste som hadde en due. Rundt slike balanserte styrkeforhold vokste det frem særlig komplekse hendelser og historier med lange forløp. Det forekom blant annet at figurene endret sine egenskaper. De forvandlet seg fra snille til slemme og tilbake til snille igjen. Et annet eksempel på forvandling, som jeg så vidt har nevnt før, er at figurene digmerte på samme måte som figurene i Gameboyspillet (jmf. kap 4, uke 3, 256-260).

## **Oppsummering**

Legorutinen består som legorutine bare så lenge legovirkeligheten og deltakerhorisonten sammen danner dobbelstrukturen. I kraft av å være det felles fokus er *legovirkeligheten* det som genererer deltakerhorisonten. Spenningsene i deltakerhorisonten som oppsto rundt romskipet truet med å ta fokus bort fra legovirkeligheten. De truet dermed hele fellesskapet. Spenningsene avstedkom eksistensielle refleksjoner og dermed en refleksiv meningsdannelse i rutinen. Ett uttrykk for dette er Odins sontring da han stengte Dan ute; sontringen mellom *venner og kompiser* (uke 8, 177, 180). Et annet uttrykk er Mortens manøvrering mellom sitt og Dans lag og Simen og Odins lag (uke 9, 124). Begge disse dramatiske hendelsene er å forstå som *praktiske refleksjoner* over solidaritet og vennskap i deltakerhorisonten. Som

praktisk refleksjon kan vi også forstå Dans forslag om å ordne deltakerhorisonten hierarkisk ved hjelp av dragene for å dempe spenningene som hindret legovirkeligheten i å utfolde seg (uke 9, 238-299), så vel som Odins måte å presse Dan til det ytterste på med hensyn til å gi opp sine rettigheter (uke 9, 326-333).

## 8. AVSLUTNING

### Oppsummering av de empiriske kapitlene

I de fire empiriske kapitlene har jeg ønsket å formidle et inntrykk av den meningsdannelsen som foregikk mellom barna som holdt på med lego. Jeg har også ønsket å formidle en bestemt måte å forstå denne meningsdannelsen på, ved å se på praksisen selv som det produktive nivået.

I det første av de fire kapitlene fulgte vi Dan, Simen og Odin en dag tidlig om høsten før legoen og legodagen var en etablert del av deres hverdag. Vi så hvordan legoen sakte, men sikkert kom til liv og hvordan legorutinens meningsunivers ble etablert i form av dobbelstruktur. Da Simen og Odin diskuterte sine felles gjøremål utenfor SFO, og i samtalen om Gameboyspill, fikk vi også et glimt av at legorutinen plasserer seg som en del av mer overgripende kulturelle fellesskap og strukturer.

I det neste kapitlet var alle de åtte barna med. Her fikk vi se mer enn et glimt av de overgripende kulturelle strukturene. Nærmere bestemt så vi hvordan solidaritet mellom gutter på den ene siden og jenter på den andre danner subjektive horisonter som er overgripende i forhold til legorutinen. Denne strukturen av solidariske horisonter ble tatt opp i legorutinen og utkrystallisert i legovirkeligheten i form av handlingsmuligheter for legofigurene. Nærmere bestemt begynte figurene å besøke hverandre og å drive byttevirksomhet. I dette kapitlet så vi også mer av den vennskapelige solidariteten mellom Odin og Simen. Vi så hvordan dette vennskapet ble en del av deltakerhorisonten og knyttet til en refleksjon over kompetanse og ulikhet i måten å praktisere rutinen på mellom Odin og Simen på den ene siden og Dan på den andre. Vennskap står imidlertid i et potensielt spenningsforhold til deltakersolidariteten. Dette fordi deltakerhorisonten genereres fra det delte fokuset legovirkeligheten danner som en del

av dobbelstrukturens indre logikk, mens vennskap er rutineovergripende. Når solidariteten mellom venner kommer i konflikt med lojaliteten til praksisens logikk, kan det oppstå konflikt i forhold til å være lojal mot praksisens logikk eller mot vennskapet. Dette er en klassisk konflikt som mennesker konfronterer i sine ulike praksiser. En slik problemstilling var latent da Simen tok krokodilla fra Dan og Odin påpekte at Simen forbrøt seg mot logikken i ertesetningen ”den som si det først e det sjøl”.

Spenningsene mellom dobbelstrukturens indre logikk og vennskap slo ut i full blomst i det tredje empiriske kapitlet som tar for seg hendelsene i uke 7 da jeg hadde med Star Warsromskipet. Den etablerte deltakerstrukturen ble da utfordret av en ny struktur forankret i romskipet. Vennskapene mellom Simen og Odin og mellom Per og Morten som er etablert som en del av deltakerhorisonten, kom dermed under press. Særlig fordi begge parene ble splittet opp da romskipstrukturen overtok. Legovirkeligheten sto nå i fare for å falle ut av fokus til fordel for dyrking av maktkonstellasjoner. Dette skjedde imidlertid ikke. I legovirkeligheten var episoden med den engelske kokken nærmest å regne som uttrykk for en hypotese<sup>13</sup> om hvordan spenningen som truet legorutinen kunne dempes, og i deltakerhorisonten ble produksjonen av refleksiv mening igjen fremtredende. Nå dreide refleksjonen seg om forholdet mellom solidaritet og frie valg med hensyn til å skifte lag i deltakerhorisonten. Dette er et prinsipielt spørsmål som berører legorutinen eksistens som mål i seg selv. Hvis alle fritt kan forlate det synkende skip så å si, vil jo alliansebygging lett kunne ta over som rutinenens fokus. Odin forlot ikke det synkende skip, men ble stående igjen som forsvarer av fellesskapets grunnleggende saklighet.

I det siste empiriske kapitlet ser vi hvordan den praktiske refleksjonen over de prinsipielle problemstillingene knyttet til solidaritet fortsetter i ukene som fulgte. På slutten av kapitlet gir både Dan og Odin eksplisitt uttrykk for en erkjennelse av at det er å være *på lag*

---

<sup>13</sup> Jmfr eksemplet i teorikapitlet der det å bestemme seg for å betale på bussen med mynter i henhold til Peirce fremstår som en hypotesedannelse (Peirce 1972 a).

som er det viktigste. For *Odin* innebærer dette at han aksepterer Dan som en likeverdig deltaker, selv om Dan ikke alltid utfører legorutinen på en smidig måte, og selv om han har utgjort en trussel mot realiseringen av Odin og Simens vennskap. For *Dan* innebærer det at han anerkjenner lokalt opparbeidede deltakerrettigheter som viktigere enn generelle rettigheter. Han er blitt lydhør overfor praksisens logikk. Begge har dermed endret sitt perspektiv gjennom de hendelsene de har tatt del i. De har utviklet seg.

## **Legorutinens meningsproduserende maskineri**

Jeg vil nå vende tilbake til det mest grunnleggende trekket ved meningen som ble produsert blant barna som holdt på med lego, nemlig rutinens karakter av dobbelstruktur.

### ***Kulturell praksis som er mål i seg selv***

Utgangspunktet for rutinen er som vi husker at dette er en praksis som er *mål i seg selv*. Legoen er i fokus, nærmere bestemt en kasse lego med de figurene vi nå kjenner ganske godt, og det å *holde på med legoen* karakteriseres ved et sterkt engasjement fra barna som holder på. Vi har sett at veien inn i legoens virkelighet har vært at barna leter i kassen og finner figurer og ting, at de holder dem opp og sier hva eller hvem de er og slik setter dem i spill. Hvis det er figurer med sterk mytologisk eller mediemessig forankring, eller med sterk forankring i dagliglivets gjøremål, da tar figurene raskt selv ordet og sier hva de vil gjøre videre. Og så begynner gullet å glitre og krokodilletennene å klapre, eller pizzaen å lukte.

## **Dobbel horisont**

Når stemningen av legovirkelighet tar grep innebærer det en enhet av to horisonter; horisonten til legofigurene som snakker og handler og horisonten til barnet eller barna som låner legofigurene sin stemme og sine bevegelser. Horisontene er ett i den forstand at barnet eller barna som låner legofigurene stemme har del i figurenes perspektiv i legoens virkelighet; det legofigurene opplever, det trer direkte frem også for barna. Når stemningen av fare griper om seg blant legoen, griper den også barna. Når en gullskatt glimrer på den andre siden av åpent hav og alt som behøves for å få tak i den er en båt til å seile dit med, da griper iveren etter å bygge denne båten ikke bare legofigurene, men også barna.

Horisontene er også ett i den forstand at legofigurene som låner stemme av barna har del i barnets perspektiv *på* den legovirkeligheten de selv befinner seg i. Dette er det som kommer til uttrykk når legofigurene forteller om sine egne handlinger med verbet i fortid samtidig som handlingene utspiller seg, slik vi har sett blant annet i eksemplet der figuren Odin styrer kaster spyd for å stoppe apa i bil på ville veier. I det han kaster, sier figuren: ”*da kasta æ spyd på bilen din*”. I og med enheten med Odins horisont ser legofiguren seg selv og den sammenhengen hans egne bevegelser inngår i, i perspektiv. Samtidig som det er helt klart at det er legofiguren som snakker i denne episoden, foregår snakkingen i *Odins* vanlige stemmekvalitet. Denne spenningen mellom Odins stemme og figurens snakking, er nettopp uttrykk for enheten av de to horisontene som er legorutinens essens.

Fra deltakerhorisonten har altså legofigurene del i et perspektiv *på* den virkeligheten der de selv inngår. Dette doble perspektivet der legofigurer kan tre ut av sin umiddelbare erkjennelse, åpner i sin tur muligheten for aspektskifter mellom legoens horisont og deltakernes horisont. Slike aspektskifter skjer typisk når legofigurene omtales vekselvis i tredjeperson og i første person. Førstepersonperspektivet er uttrykk for legofiguren som snakker sitt perspektiv på seg selv slik vi ser i eksemplet over. Tredjepersonperspektivet er

uttrykk for at aspektskiftet har funnet sted og at deltakernes perspektiv på legoen har tatt over. Et eksempel på at dette skjer fins i den aller første episoden i det første empiriske kapitlet når Simen i det ene øyeblikket sier ”*da kan dem x oppi træern*” og i det neste sier ” *da kan vi få enklar mat*”. Her hører vi først deltakerhorisonten deretter legofiguren sin stemme.

I tredje person, når deltakerhorisonten har tatt over som førende aspekt, fremstår legofigurene entydig som figurer sett utenfra den situasjonen de befinner seg i. Slike tredjepersons omtaler i legorutinen har gjerne form av *direktiver* som legger føringer for hvordan situasjonene skal oppfattes og hvordan de skal utvikle seg. Selv om ikke direktivene har en eksplisitt avsender, aktualiserer de barnas horisont som den horisont fra hvilken direktivene kommer. Horisonten aktualiseres som *deltakerhorisont* og som noe annet enn legovirkeligheten og legofigurenes perspektiv. Slik differensieres legovirkeligheten og deltakerhorisonten fra hverandre innad i legorutinen og fremstår som ulike sfærer med ulike erkjennelseskvaliteter. Denne differensierte enheten er det jeg har kalt legorutinens dobbelstruktur.

### ***Fantasilekens livsform***

På bakgrunn av de språklige særtrekkene som er karakteristiske for fantasilekende barns rutiner, det allmenne ved bevegelsesmåten rundt legokassen, og tilknytningen i mytiske strukturer og kulturelle diskurser, vil det ikke være urimelig å anta at en tilsvarende dobbelstruktur som den jeg har beskrevet, vil dannes også når *andre* barn enn disse holder på med lego. Det vil heller ikke være urimelig å anta at en lignende dobbelstruktur vil produseres blant barn som leker fantasilek generelt. I så fall vil det ikke være en dobbelstruktur av *legovirkelighet* og deltakerhorisont, men en dobbelstruktur av en deltakerhorisont og en fantasivirkelighet av et slag som står i forhold til den aktuelle fantasilekens art. Poenget jeg

ønsker å fremheve er at *dobbelstrukturen* kan være et *allment trekk ved fantasilek*. Dette allmenne er i så fall relatert til fantasilek som livsform.

Innen kognitiv utviklingspsykologi betraktes fantasi som noe det enkelte barnet har mer eller mindre av og som en egenskap ved tenkningen til den enkelte. Når det fokuseres på fantasi som lek, søkes det gjerne etter teorier som kan *forklare* hva lek er, med basis i hva slags *funksjon* det har for de som leker å realisere en tankemessig fantasiverden. Vygotsky mente som vi husker at fantasi var en psykologisk funksjon som mennesket har utviklet for å stille sine behov midlertidig i bero (Vygotsky 1978). Når vi nå ser på fantasiproduksjon (les: dobbelstrukturen) som et uttrykk for fantasilekens livsform, er spørsmålet hva denne type praksis *realiserer* i form av mening som er tilgjengelig for fellesskapet, og ikke *hvilken funksjon* den har for de som holder på.

### ***Fantasi som livsform, dobbelstrukturen som erkjennelse***

Selv om min presentasjon av empirisk materiale er fullført i forrige kapittel, vil jeg nå la Odin komme med et innspill i refleksjonen over måten å forstå fantasi på, og over dobbelstrukturen og produksjonen av legovirkelighet. Odin peker nemlig på at fantasien er en del av den felles livsverdenen, og han lar oss se hvordan dobbelstrukturen realiserer fantasi og virkelighet som forutsetninger for hverandre.

I den følgende lille situasjonen pågår det kamper mellom snille legofigurer med magiske våpen og en slem ape.

*187 Dan: at skal jeg si deg noe ingen må*

*gå i Afrika .. Afrika er kjempefarlig av*

*magi*

Figurene i Odin sine hender holder på å stige om bord i en liten båt. Nå nøler de litt.

*188 Odin: hvor e Afrika?*

*189 Dan: Afrika det e langt*

Uklarhet rundt statusen til Afrika i legorutinen får legofigurene til å stoppe opp og Odin til å søke en avklaring.

*190 Odin: kor e det hen? E det her?*

*191 Dan: nei*

*192 Odin: mene du på ekte eller på lego?*

*193 Dan: ja! vi late som at her va det*

*Afrika og vi mått vær veldig forsiktig med magien hans*

Odins ønske om avklaring og sontring mellom ”på ekte” og ”på lego” peker mot en differensiering som vanligvis gjøres fortløpende og på en umiddelbar måte ved at den er iboende i barnas og legoens måte å snakke og bevege seg på, og også iboende i legofigurene ved deres tilknytning i mytologi og eventyr. I andre sammenhenger, for eksempel når fantasileken foregår med rekvisitter som også har andre bruksområder, kommer sontringen gjerne mer eksplisitt til uttrykk ved uttrykk som ”vi gjør det på liksom”. Den lille episoden med sin uklarhet minner oss på den produktive kraft som ligger i den rutinemessige måten å snakke på og å håndtere rekvisitter på som fantasilekende barn utøver.

I sammenhengen av episoden ser vi hvordan avklaringen og sontringen mellom på ekte og på lego lar Dan konkretisere stemningen av magi på en ny måte i forhold til det som var tilfelle da han begynte å snakke om Afrika (193); Afrika er *her*, det er *på licksom*, og magien hans er noe man må være forsiktig med. Her er det tydelig at det å differensiere mellom fantasi og virkelighet er del av det å produsere legovirkeligheten og deltakerhorisonten. Uten denne differensieringen er det umulig for legofigurene å fortsette med det de holder på med og umulig for deltakerne å gjøre det de gjør.

### ***Fantasi og legovirkelighet som ikke-overlappende dimensjoner***

Men det produktive ligger ikke først og fremst i at barna skaper en egen fantasivirkelighet som de deler så lenge de holder på å leke. Det ville i så fall si at skillet mellom fantasi og virkelighet svarer til skillelinjene i dobbelstrukturen. Men at fantasi og legovirkelighet, og virkelighet og deltakerhorisont realiseres samtidig, er *ikke* det samme som at skillet mellom fantasi og virkelighet svarer til skillelinjene i dobbelstrukturen. Tvert i mot er det nettopp *ikke* slik at disse strukturene overlapper. I dette ikke-overlappende ser jeg en nøkkel til å forstå meningsdannelsen som livsform, og å forstå fantasiproduserende rutiner som uttrykk for denne livsformen. Både legovirkeligheten og deltakerhorisonten har nemlig både fantasi og virkelighet ved seg. Med virkelighet mener jeg i denne sammenhengen fenomener som har en fysisk og/eller sosial eksistens. Fantasi er det som ikke har eksistens, men som allikevel er der som en mulighet. Fantasi har væren, men ikke eksistens, for å benytte begreper fra Peirce (Dinesen & Stjernfelt 1994). At både legovirkeligheten og deltakerhorisonten har både fantasi og virkelighet ved seg ligger allerede i begrepene; *Lego* er mulighet, *virkelighet* er virkelighet, *deltaker* er virkelighet og *horisont* er mulighet. *Legoens virkelighet* realiseres ved figurene og tingenes kausale relasjoner til hverandre i legovirkeligheten og også ved figurenes kausale relasjoner til deltakerne. *Legoens mulighet* er de horisontene som åpner seg i

legovirkeligheten ved de mytologiske stemningene og kulturelle diskurser som legoen har tilknytning i. *Deltakernes virkelighet* er posisjonene i deltakerhorisonten som barna realiserer, og det kausale forholdet deres til legoen. *Deltakernes mulighet* er horisontene de inntar i og med legoens virkelighet (det vil si det ikke-kausale forholdet til legoen), og de *mulige* hendelsene som de kan velge å realisere.

### ***Fantasi og virkelighet som to aspekter ved verden***

For ytterligere å belyse dette grunnleggende nivået av meningsproduksjon i legorutinen vil jeg sammenligne det med konversasjonsanalysens samtalemaskin (Heritage 1984). I samtalemaskinen gir strukturen av kryss-ytringer samhandlingen koherens på et kollektivt nivå. Dette kollektive nivået legger føringer for de individuelle samtalepartners posisjoner. At det fins slike føringer kan vi kjenne på kroppen hvis vi forsøker å replisere med noe annet enn et *sva*r når noen spør oss om noe. For å klare dette må vi yte sterk motstand mot presset fra ytringsstrukturen. Strukturen produserer oss som spørre og svarere samtidig som vi realiserer den og gir den et innhold. Ved slike føringer bidrar kryss-ytringene mer til meningen som produseres enn det tema for samtalen gjør det, i følge Schegloff (1990). På lignende måte er det å *holde på med lego* en fantasi- og virkelighetsproduserende maskin der strukturen av kryss-ytringer gir rutinen dens koherens ved å differensiere mellom fantasi og virkelighet. Kryss-ytringene er ikke definert ved turtakingen mellom barna som snakker, men ved indeksikaler som tempus, adverb og pronomener. Slik er *måten* å snakke på det som definerer om det er fantasi eller virkelighet som gjelder, minst like mye som temaet gjør det. Når *stilen* av og til er uklar, er det at det må oppklaringer til, som i eksempelet over, eller da legofiguren Karin styrte sa med høy stemme at ”*dokker forstyrre mæ*”, og stemmen til forveksling var lik Karins vanlige stemme (se metodekapitlet). Men selv om stil er viktig kan den ikke finnes uten et bestemt innhold, og slike spenninger peker dermed nettopp mot det

*situerte* ved snakkingen. De peker mot at rutiner alltid produserer samtalepartnerne fantasi og virkelighet rundt et *konkret* tematisk innhold og i *konkrete* situasjoner. I den dialogiske spenningen som oppstår mellom de språklige strukturene og den situerte praksisen er det at *legovirkelighet* og *deltakerhorisont* konstituerer seg som ytringssubjekter (jmf. Bakhtin 1998).

Schegloff kaller det som foregår når kryss-ytringene er virksomme i meningsproduksjonen, metakommunikasjon. Bateson utviklet sin teori om metakommunikasjon nettopp i sammenheng med lek og med observasjoner av situasjoner der aktivitet foregikk *på liksom*. Nærmere bestemt situasjoner der aper som lekte sammen ga uttrykk for at de sloss uten at de faktisk gjorde det (Bateson 1972). Med utgangspunkt i at budskapet i lek er at *de handlingene som utføres ikke er å forstå som de handlingene de ellers ville vært å forstå som*, blir kommunikasjonen i lek gjerne også omtalt som paradoksal (Åm 1989). Hvis vi fokuserer på kulturelle rutiner som meningsdannelsens produktive nivå, og ikke tar utgangspunkt i individuelle kommunikasjonspartnere som utveksler budskaper, fremstår det metakommunikative ved fantasileken som uttrykk for at *fantasi og virkelighet er to aspekter ved verden*. Det er to aspekter som fins i kraft av hverandre.

### ***Det mulige og det virkelige realiseres som verden ved et tredje***

Legorutinen forstått i et slikt perspektiv kan belyse begrepet "dyade" hos Peirce (Dinesen & Stjernfelt 1994). Peirce sier at dyaden "*.. består av to subjekter, der er gjort til en enhet.*" Disse subjektene fins ikke hver for seg for så å danne dyaden. Tvert i mot fins de som subjekter i og med dyaden. "*Dyaden sammenstiller subjektene, og derved giver den hver av dem en egenskap. Der er i en vis forstand to af disse egenskaber. Dyaden har også to sider afhængigt af hvilket subjekt, der bliver betragtet som det første*" (ibid. s.54). Dobbelstrukturen som vi har sett vokse frem, kan gi et empirisk innhold til dyaden. Horisontene til legofigurene

som snakker og handler og horisonten til barna som låner dem stemme og får del i legoens perspektiv, fins ikke hver for seg, men bare i og med hverandre. Dette svarer til Peirces beskrivelse av subjektene som er sammenstilt og bare fins som dyade; først når barnet låner legoen stemme kommer legoens horisont til uttrykk og først når legoens stemme kommer til uttrykk oppstår deltakerhorisonten.

Andrehet er en realisering av førstehet, fremdeles i følge Peirce (Dinesen & Stjernfelt 1994). Realiseringen av førstehet i andrehet skjer når umiddelbar førstehet møter motstand og omformes til avgrensede og middelbare kjensgjerninger. I legorutinen skjer dette kontinuerlig når *legofigurene* yter hverandre motstand ved innvendinger, argumenter og handlinger og slik presser frem både hendelsesforløp og omgivelser i legovirkeligheten. Det skjer også i *deltakerhorisonten* ved de spenninger som oppstår mellom ulike solidariteter innad i rutinen og til overgripende horisonter.

Vi må imidlertid ikke glemme at legovirkeligheten og deltakerhorisonten danner en dobbel horisont. Når legovirkeligheten er førende, og motstanden mellom figurene presser frem legofigurenes felles handlingsrom, da differensieres også legoens horisont fra deltakerhorisonten. Når deltakerhorisonten er førende og deltakerne forhandler om tilgang til legoen eller om overgang mellom ulike lag, da fremtrer legovirkeligheten samtidig klarere som et eget aspekt skilt fra deltakerhorisonten. Slik produserer legoens horisont og deltakernes horisont hverandre samtidig som de produserer seg selv. De objektene og stedene som får mening i *legoens* virkelighet; det *legofigurene* kan spise og sloss om, de med-figurene de kan snakke med og de stedene de kan gå i dekning eller ta seg en kjøretur til, disse objektene og stedene antar samtidig mening for *deltakerne* som noe *de* kan bygge med eller forhandle om. De objektene som deltakerne skjerper sine posisjoner ved å forhandle om, blir samtidig noe legofigurene kan nyttiggjøre seg i sin virkelighet.

Omformingen fra førstehet til andrehet *innenfor* hvert av de to aspektene legovirkelighet og deltakerhorisont, skjer altså også (samtidig) *mellom* de to aspektene i og med den motstanden deltakerhorisonten og legovirkeligheten yter hverandre med hensyn til å være førende. I og med at denne omformingen skjer på to ulike nivåer samtidig; både innen og mellom aspekter, får tingene som er fokus for aktiviteten *to sett meningsladninger* eller affordancekvaliteter om man vil. Det er to sett meningsladninger som ikke er uavhengige av hverandre, men som hører til de to ulike aspektene. I og med objektene med to ladninger er betingelsene til stede for det som i Peirces termer kalles *tredjehet*, og som han også kaller kognisjon eller tenkning (Dinesen & Stjernfelt 1994). Tredjehet innebærer at objektene med to sett meningsladninger har potensial for å manipuleres på en ny måte, med tankens kraft. Det å velge mellom dem vil si å velge en av flere mulige virkeligheter og hendelsesforløp. Når de ulike meningsladningene manipuleres med tankens kraft, kan de inngå i systemer av regler der vi kan regne ut forholdet mellom årsaker og virkninger. Det å foreta valget vil svare til å danne en hypotese om hvilke løsninger som er å foretrekke. I legorutinen oppstår tredjeheten i spenningen rundt måten de to ulike meningsladningene i legovirkeligheten og deltakerhorisonten gjøres relevante på. Denne spenningen oppstår i og med at legorutinen er en del av en større kulturell sammenheng og også realiserer mer overgripende kulturelle solidariteter og rutiner, samtidig som den produserer seg selv.

I lys av dette triadiske ved legorutinens meningsdannelse som livsform, fremstår det Bateson kalte lekens metakommunikasjon (Bateson 1972) som en *realisering av kulturelle betingelser for tenkning*.

Jeg vil nå utdype måten fantasi forholder seg til overgripende subjektive horisonter på.

## ***Legorutinen produserer kulturell mening***

Når barna som holder på med lego lar seg gripe av den umiddelbare stemningen i legorutinen, blir de del i den kollektive handlingen å holde på med lego. De blir sugd inn i en solidarisk horisont fokusert rundt legoen. Den kollektive handlingen å holde på med lego fins imidlertid ikke i et kulturelt vakuum. Tvert i mot, samtidig som de lar seg gripe av denne stemningen, lar de seg også gripe av *overgripende* kulturelle stemninger og diskurser som legorutinen er en del av. Solidaritet overfor barn av samme kjønn har vist seg som en overgripende horisont i forhold til legorutinen, det samme har rettighetsdiskursen. Solidaritet til kjønn og rettigheter er nettopp uttrykk for overgripende stemninger som det å holde på med lego suges inn i (slik barna suges inn i det å holde på med lego). Legorutinen realiserer seg selv ved det åndens maskineri som den kulturen danner som legorutinen er en del av. Produksjonen av mening i legorutinen innebærer slik også en produksjon og fornying av de overgripende diskursene. Måten legofigurene forholder seg på er uttrykk for kulturelle diskurser og mytiske strukturer så vel som for trekk ved den hverdagslige livsverden barna som holder på har tilhørighet i. Denne produksjonen av overgripende horisonter skjer samtidig som dobbelstrukturen produseres og samtidig som skillet mellom fantasi og virkelighet produseres. Sammen med mytiske stemninger, blir de kulturelle stemningene slik materiale både for fantasien og virkeligheten.

Det samlende fokus der all denne stemningen blir til håndfast mening er *legofigurene* som rutinen å *holde på med lego* er sentrert rundt. I kapittel 5 så vi hvordan den overgripende solidariteten mellom kjønn, mytiske stemninger av fare-redning i form av krigerske legofigurer, samt dagliglivets besøksrutiner, alt fikk utløp i legovirkeligheten i form av at legofigurene ble mer fristilt fra sin stemningsmessige bakgrunn og fra deltakerhorisonten. Figurene rev seg løs, de fikk tydeligere (kjønns)identitet (Ida kalte dem gutter), de hadde jobber, de gikk på besøk til hverandre, og de handlet og byttet saker og ting; saker og ting

som dermed også fikk verdi uavhengig av sin øyeblikkelige sammenheng. Det å bytte ting har også å gjøre med rettighetsdiskursen siden det forutsetter en form for likeverdighet mellom dem som bytter med hverandre, og siden det fastholder verdier i form av bytteobjekter. Når barna lar seg gripe av legorutinens stemning og rutinen produserer legoens virkelighet, bidrar den altså også til å produsere rettighetsdiskursen og kjønnede horisonter i kulturen.

### ***Legorutinen produserer deltakerne som deltakere i kulturen***

Som jeg har påpekt, er legovirkelighet og deltakerhorisont aspekter ved hverandre. Dette innebærer at når legorutinen produserer legovirkeligheten som en realisering av seg selv som mål i seg selv, da produserer den samtidig *deltakerhorisonten*. Det betyr at når barna lar seg gripe av legorutinens stemning og bidrar til produksjonen av legoens virkelighet, da produserer de også *seg selv* som deltakere. Slik legofigurene sakte, men sikkert river seg løs fra stemningen og fra deltakerhorisonten når mening dannes, slik river også *deltakerne* seg sakte, men sikkert løs fra stemningen og fra legovirkeligheten. Erkjennelsen som omformes i rutinen manifesterer seg dermed på den ene siden i form av legofigurene og deres historier, og på den andre siden *i form av deltakerne* slik de vokser frem som en del av livsverdenen.

Livsverdenen danner en *kognitiv struktur* som omslutter barna og som barna er en *del av* (som deltakere) i og med deltakelsen i legorutinen. Det ene aspektet ved denne strukturen er legoen som i kraft av dobbelstrukturen er objekter med to sett meningsladninger og som dermed har potensial til å manipuleres med tankens kraft og inngå i systemer av regler. Det andre er deltakerne som i kraft av dobbelstrukturen *kan velge å realisere* det ene eller andre av objektene mulige meningspotensialer. Den hypotesedannelsen slike valg innebærer kommer til uttrykk blant annet i form av handlingsregler. Vi har sett at det å formulere handlingsregler er en del av den meningsproduksjonen som foregår i legorutinen.

## ***Piaget i nytt lys***

Det er en del av den utviklingspsykologiske kunnskapen om fantasilek at denne formen for lek avtar ved en viss alder til fordel for mer regelbasert aktivitet (Goldman 1998). I følge Piaget er det at regelstyrt lek tar over for fantasileken, uttrykk for at barnets tenkning utvikler seg og blir virkelighetstilpasset. Nå ser vi at når fantasileken avtar og regelbasert lek tar over, kan det forstås som uttrykk for at det har skjedd en *produksjon* av eksistens der fantasi og virkelighet har materialisert seg både i objekter og deltakere og gjort produksjonen av regler mulig. Piaget har dermed i en forstand rett. Det som fremstår som kognitive egenskaper ved barnet, kan i følge mine analyser altså være produsert ved kulturelle rutiner. Rutinene har konstituert deltakernes handlingsmuligheter og deltakerne selv.

Piaget fremstiller utviklingen av tenkning i termer av *emergente operasjoner*.

Begrepet operasjoner viser til handlinger som er internalisert ved at de er avledet fra generelle handlemåter som for eksempel det å ordne ting etter størrelse eller tømme væske fra et kar til et annet, slik vi kjenner det fra studiene av konservering. Operasjonene er emergente på relasjonen mellom individer og objekter og på relasjonen mellom individer og utgjør knutepunktet i forholdet mellom individene og tingene. Kraften i de internaliserte operasjonene ligger i at de er *løsrevet* fra bestemte relasjoner og virker på nivå av generelle regler og prinsipper. Det som begynner som situert praksis blir altså i sin utviklede og virksomme form abstrakt og universelt. Slik blir kausalitet noe barn kan forstå på en generell måte og som kan inngå i en generell handlingsevne med de til enhver tid lokalt situerte kausale relasjonene som arena.

I lys av legorutinens dobbelstruktur ser vi at de kausale relasjonene som operasjonene er uttrykk for, *produseres* ved fantasilekens livsform. Når snakkingen foregår med verbet i fortid *uten* fortidig referanse, åpner det legofigurenes handlingsrom som et rom der handlinger utspiller seg. Det produserer derved kausale hendelsesforløp i legoens virkelighet der

hendelser skjer etter hverandre i tid i form av årsak og virkning. Når deltakerne setter verbet i fortid *med* fortidig referanse, er det derimot kausale relasjoner i *deltakeraspektet* som produseres. Dette skjer typisk når barna forhandler om legoen og viser til legoefigurenes og sin egen felles historie for å argumentere for sine rettigheter: ”*men æ fant den oppi legokassen*” Her er vi igjen ved disse to ikke-overlappende strukturene av mulighet og virkelighet som konstituerer universet av dyadiske relasjoner. Nå er det hendelsen her og nå som utkrystalliserer seg som *en* realisert mulighet av flere. Kravet om å ha funnet figuren impliserer at den andre parten også kunne ha gjort det samme. Det innebærer slik en potensiell handlingsregel.

### ***Barns fantasi i nytt lys***

Piaget oppfattet symbolske fantasier som rester av hallusinatorisk tenkning hos barnet (Piaget 2004). Slik han så det var fantasileken barnets måte å tilpasse virkeligheten til sine mentale skjema på. Vygotsky mente fantasi var en funksjon mennesket har utviklet for å tilfredsstille behov, og at det er en funksjon som skiller oss fra dyrene (Vygotsky 1978). Huli-folkets måte å beskrive fantasi på er som noe flyktig i motsetning til noe bestandig. Goldman beskrev Huli-perspektivet på den måten at det flyktige og det bestandige er ulike måter fenomener *kan* eksistere på innenfor en og samme verden (Goldman 1998).

Hvis det mulige er iboende i det virkelige slik min analyse tyder på og slik Peirce er å forstå, ikke bare kan, men *må* det flyktige og det bestandige eksistere innenfor en og samme verden. De må det nettopp fordi de er aspekter ved hverandre som *mulige handlinger* i motsetning til *faktiske betingelser*.

Jeg vil nå diskutere min posisjon, der fantasi behandles som livsform, i forhold til en posisjon der fantasiproduksjon betraktes som kollektiv improvisasjon.

## ***Barns kollektive fantasiproduksjon som improvisasjon***

Av studier som tar for seg fantasilek, og som analyserer meningsproduksjon med vekt på språklig analyse, har jeg funnet psykolog R. Keith Sawyers arbeid å ligge nært opp til min tilnærming (Sawyer 1997, 2002). Sawyer tar opp ideer fra den nye barndomsforskningen. Til forskjell fra meg beholder han et tradisjonelt utviklingspsykologisk perspektiv der det generaliserte barnet er det han ønsker kunnskap om. Dermed finner jeg det fruktbart å diskutere Sawyers tilnærming i forhold til min egen.

Sawyers prosjekt er å studere hvordan 3-5 år gamle barn skaper og opprettholder den språklige interaksjonen der de produserer fantasier kollektivt i leken. Han er opptatt av at det å neglisjere kollektiv praksis som analysenivå er begrensende for utviklingspsykologien, og fremhever at de narrative strukturene som er fantasilekens innhold og som barna forhandler frem gjennom sin improviserte interaksjon, nettopp er genuint kollektive produkter. Han kaller den narrative praksisen ”collaborative emergence” (Sawyer 2002). Narrativene er kollektive fordi de oppstår som en *forening* av alle de enkelte barnas bidrag. De er *genuint* kollektive fordi fantasiene slik de vokser frem ikke er resultat av noe enkelt barns bevissthet, og heller ikke kan skilles fra de fortløpende samhandlingene der fantasiene oppstår.

Jeg nevnte tidligere at begrepet *ramme* har sin opprinnelse i Batesons arbeid. Det Bateson observerte var at før barn kan leke, må de kommunisere at det de gjør er lek, og slik formidle at det de gjør ikke lenger betyr det som det normalt betyr (Bateson 1972). Slik kommunikasjon kalte han metakommunikasjon. Studier av barns lek tar gjerne utgangspunkt i at lek er metakommunikasjon, og barnas måte å snakke på i fantasiproduksjonen blir karakterisert i henhold til hvor ”meta” den er. Slik jeg forstår Sawyer kan bruken av verbet i fortid uten fortidig referanse i barns fantasilek, tjene som eksempel på metanivået i lek. Når legofiguren fra mitt tidligere eksempel sier ”og så kasta æ et spyd på bilen din ..” samtidig eller like før han faktisk gjør det, skjer det aktivitet på to nivåer samtidig i henhold til dette

synet. Det ene er nivået der samspillet mellom barna faktisk foregår, det andre er den snakkingen som danner hendelsene som utspiller seg i barna sin felles fantasi. Dette er metanivået. Det som skjer i barnas felles fantasi svarer altså til legofigurenes gjøren og laden.

Hvis vi går tilbake og sammenligner med dobbelstrukturen vil dette tilsi et *overlapp* mellom de to dimensjonene legovirkelighet og deltakerhorisont og fantasi og virkelighet, slik at legovirkelighet og fantasi faller sammen og deltakerhorisont og virkelighet faller sammen. Overlappet bekreftes ved at den felles fantasien som barna produserer, fins på kollektivt nivå i krysningspunktet mellom hvert barns oppfatning av det som foregår i den situasjonen de deler. Sawyer har nemlig observert at hvert eneste barn i grupper som bedriver narrativ praksis har sitt eget perspektiv på hva som foregår. Han foreslår å kalle et slikt individuelt perspektiv en ramme (Sawyer 1997). Krysningspunktet mellom de individuelle rammene er det som kan betraktes som som en ”samskapt lek-ramme”. Denne samskapte lek-rammen er alltid i forandring og fikseres aldri. En slik anvendelse av rammebegrepet ser forøvrig ut til å være i tråd med det Alan Fogel foreslår i sine studier av mor-barn interaksjon og som jeg diskuterte i metodekapitlet (Fogel 1993).

Dette kollektive metanivået danner en strøm av interaksjon; en relasjonell struktur i endring fra øyeblikk til øyeblikk. Handlingen genereres på en improvisatorisk måte mellom deltakerne i praksisen slik at den narrative strukturen bygges opp ”nedenfra” etter som det ene deltakeren sier legger føringer for den neste som så både er med på å tolke den forrige og å komme med et forslag til neste steg. Når Odin sier ”*og så kasta æ et spyd på bilen din ..*” skaper det betingelser for Dan som kan avgjøre hvordan apa i bil som han styrer, kommer til å reagere. Om det Odin sa faktisk er med på å legge premisser for apa, det vet vi ikke før vi ser hva apa gjør. Den narrative strukturen virker ”ned” på samhandlingsnivået ved at turen til hvert barn er spesifikk til den konkrete leken og det spesifikke øyeblikket og altså betinget av

det emergente narrative. Slik bidrar hver og en til strømmen av interaksjon samtidig som alle er betinget av den forutgående interaksjonen og de andres bidrag.

Sawyer sier at spenningen mellom deltakernes ulike roller og statuser skaper en tvetydighet som gjør at det er umulig å forutsi hvordan leken vil se ut. Det er denne uforutsigbarheten som får ham til å betrakte aktiviteten som *improvisatorisk*. Det improvisatoriske innebærer at resultatet av den narrative prosessen er helt åpent helt til leken er avsluttet. Når leken er avsluttet regner imidlertid Sawyer narrative som avsluttet. Det genuint kollektive er begrunnet i dette *uforutsigbare* ved fantasileken som Sawyer postulerer, og som innebærer at det ikke er noe ved narrative som peker ut over seg selv; det består ved de fortløpende bidragene og måten de blir tatt opp i helheten på. Det uforutsigbare henger slik sammen med at det ikke går an å analysere de narrative prosessene før leken er over og samhandlingen ansikt til ansikt opphører, siden det er da først narrative foreligger. Her skaper Sawyer forutsetningene for en forståelse av narrative som kollektive rett og slett ved å *postulere* uforutsigbarhet og ved vise at *meningsproduksjonen ikke kan reduseres* til individenes ideer. Sawyer gir imidlertid ikke noe belegg for at det som foregår er uforutsigbart for barna som holder på sammen. I og med den postulerte uforutsigbarheten lanserer han ideene som hvert av barna bringer med seg til fellesskapet som en *forutsetning* for narrative. For hvor skulle det ellers komme fra? Det kollektive dannes når alle de individuelle bidragene ristes sammen. Slik gjør Sawyer rede for kollektiv meningsproduksjon ved å gjenskape ideen om det individuelle barnet som opphav til meningsproduksjonen, og så legge til at det må være flere av dem. *Kollektiv* bidrar dermed ikke med noe nytt og fremstår i motsetning til *individ* bare som en ulikhet i antall individer.

Min analyse skiller seg fra Sawyers ved at jeg har tatt utgangspunkt i det som er *fokus* for den kulturelle praksisen å holde på med lego; nemlig legoen. Med dette som utgangspunkt har jeg analysert frem det produktive nivået i den kulturelt etablerte måten å snakke på som

fremstår som fantasilekens livsform. Dermed kan jeg, i motsetning til Sawyer, si noe om måten meningen som produseres *manifesterer* seg på i form av omformingene av det felles fokuset. Dermed kan jeg også vise hvordan meningen består som potensial selv når den konkrete samhandlingen opphører. Det åpenbarer det seg en kontinuitet i det som foregår i legorutinen som tilsier at for tingene og figurene i legoens virkelighet er avbruddene i samværet mellom barna av liten betydning. Når legofigurene hviler står tiden stille blant dem, og fantasiene fins slett ikke bare mens de fins for så å forsvinne. Tvert i mot bevarer legoen sitt meningspotensiale mens barna holder på med andre ting. Dermed faller en til av Sawyers forutsetninger. Nemlig at det *kollektive* ved leken er å forstå som mengden av uforutsigbare innfall fra de enkelte barna sin side og måten fellesskapet godtar eller forkaster disse innfallene på (Sawyer 2002).

Utviklingsteoretisk plasserer Sawyer seg innen rammen av Piagets konstruktivisme. En del av prosjektet hans er å utvide og utvikle Piagets modell for akkomodasjon og assimilasjon slik at den kan ta opp i seg sosiodramatisk lek og kollektiv improvisasjon (Sawyer 1997). Dette gjør han også på en overbevisende måte. Når Sawyers tilnærming kommer til kort når det gjelder å si noe nytt og interessant om barns utvikling, er det nettopp fordi han, i tråd med den tradisjonelle utviklingspsykologien, reproducerer individet som en forutsetning for sin egen utvikling. Det å postulere kollektivet som innfallsvinkel for å studere utvikling er ikke nok når den individuelle person er gitt a priori.

I motsetning til dette innebærer studiet av *meningsdannelse som livsform* at det er et *empirisk spørsmål* hvilke størrelser som utvikler seg og hvordan de gjør det. I motsetning til kollektiv (slik Sawyer bruker det), tilbyr det analytiske begrepet *kulturell rutine* en refleksiv empirisk innfallsvinkel.

## Tolkende reproduksjon

### ***Lokale og overgripende rettigheter***

Elinor Ochs fremstiller språk som et symbolsk system som koder for lokal, sosial og kulturell struktur, og som et redskap for å etablere sosiale og psykologiske realiteter (Ochs 1988). Det å holde på med lego er et eksempel på *fantasiproduserende språklig praksis*. I lys av analysen av dobbelstrukturen, og av Peirces faneroskopi, vil jeg altså foreslå at slik språklig praksis også forstås som et system med ontologiske føringer. Det er å forstå som uttrykk for språk som livsform.

I tråd med språk som livsform, har jeg fremstilt dobbelstrukturen og produksjonen av fantasi og virkelighet som noe som gjelder fantasilek generelt. Enhver lokal rutine der produksjonen skjer er imidlertid situert i et spenningsfelt av lokale og overgripende kulturelle diskurser, slik jeg har vist ett eksempel på. Dermed ligger det i sakens natur at legorutinens dobbelstruktur ikke befinner seg i et kulturelt vakuum. *Legofigurene* har forankring i mytologiske strukturer i form av stemningsmessige kvaliteter og ritualiserte hendelser. De har forankring i massekultur som Harry Potter og Pokemon (som for så vidt også finner sin inspirasjon i mytologier), og de har forankring i håndfast virkelighet av engelske kokker, raske båter eller noe så trivielt som pizza. *Barna* i deltakerhorisonten på sin side har en kroppslig og emosjonell tilhørighet også i andre horisonter enn legovirkelighetens. Vi har sett at barna er *gutter* og *jenter*, at de er *venner* som deler andre opplevelser med hverandre enn det å holde på med lego, og at de er *individuelle barn med rettigheter* innen fellesskapet av en skoleklasse og av SFO.

Slike kulturelle diskurser tilbyr det tematiske spekteret for det barna holder på med. Samtidig som legorutinen produserer skillet mellom fantasi og virkelighet, tar den opp i seg og fornyer disse kulturelle diskursene. Slik er rutinen med på å produsere den virkeligheten

den er en del av. Som jeg har fremhevet er det *ikke* slik at legovirkelighet svarer til fantasi og deltakerhorisont til virkelighet. Fantasi og virkelighet overlapper tvert i mot på en asymmetrisk måte med legovirkelighet og deltakerhorisont slik at *deltakerhorisonten fins som virkelighet i og med at den tar opp i seg det mulige, og legovirkeligheten fins fordi det mulige blir materialisert som kausal virkelighet*. Den meningen som materialiseres på denne måten tar opp i seg de kulturelle diskursene og blir uttrykk for måten diskursene fornyes på.

William Corsaro har pekt på at barn kollektivt (altså ved utøvelsen av rutiner) tar opp trekk ved den voksne kulturen og anvender og omformer dem på en kreativ og nydannende måte i henhold til det som er deres egne anliggender (Corsaro 2005). Som nevnt kaller han dette *tolkende reproduksjon*. I legorutinen viste regler og reguleringer for fordeling av ting seg å være en dimensjon som spilte en rolle i meningsproduksjonen. For å eksemplifisere hvordan legorutinen skaper seg som en del av den større kulturen, vil jeg se nærmere på hvordan regler og rettigheter som vokste frem henholdsvis innenfra rutinen og utenfra rutinen ble tatt opp i meningsproduksjonen.

### ***Solidarisk posisjonering***

Helt i starten da vi først ble introdusert for Odin og Simen og da Simens legofigur så sitt snitt til å få tak i mye deilig mat, måtte Odin også få sjansen til å skaffe denne maten (uke 3, 9,10). Da Odin fant noen båter måtte Simen på lignende vis også få noen av dem (uke 3, 18,19). Slik bygget de opp legofigurenes og sine egne posisjoner.

Allerede i det at legorutinen er sentrert rundt *ting* ligger føringer som tilsier at *fordelingen* av disse tingene blir en del av meningsdannelsen. *Tingene* er en sentral del av den erkjennelsen som omformingen av mening i rutinen skjer ved. Fordelingen av ting er belagt med sterke kulturelle føringer. En svært sterk føring er forventningen om at partene skal ha omtrent like mye. Det er en implisitt ide om *rettferdig fordeling*.

Et felles engasjement i forhold til *legovirkeligheten* er selve livsnerven i legorutinen. En grov forfordeling av tingene vil uvegerlig føre til at *det* blir fokus i stedet. Det å ha omtrent like mye er dermed en utgangsbetingelse for å kunne holde legovirkelighet fast som felles fokus. Det er rett og slett i praksisens *kollektive interesse* at tingene *fordeles rettferdig*. Det som kommer til uttrykk mellom Odin og Simen som vennlig konkurranse og opprustning kan vi forstå som kollektivets interesse for rettferdig fordeling. Slik er det en *iboende solidaritet* mellom posisjonene i dobbelstrukturen som vokser frem.

Senere blir også flere rettigheter og regler eksplisert innenfor legorutinen. At den som finner ting kan beholde det er *en* slik rettighet som samtidig regulerer opptaket av nye ting i legovirkeligheten. Det som allerede *er* funnet kan ikke finnes på nytt av noen andre, siden de figurene og tingene som er satt i spill ikke lenger er nøytrale. For å unngå misforståelser i forhold til hvilke figurer som allerede er funnet, blir området det er lov til å finne ting fra avgrenset til legokassen (uke 3, 94-96). Dette er igjen en regel som regulerer samkvemmet mellom deltakerne og sikrer rettferdighet. Andre regler og rettigheter er at det er lov til å bytte ting og det er lov til å ta over ting når noen går hjem. Stjele og lyve er imidlertid ikke lov (uke 6, 354). Hvis man gir bort noe er dette endelig og kan ikke tilbakekalles (uke 7, 5).

Disse reglene og rettighetene blir satt ord på underveis mens barna holder på med legoen som uttrykk for måten de faktisk praktiserer rutinen på. Slik er det en del av den meningsdannelsen som foregår. Underveis foretar de også vurderinger av hva som er hensiktsmessig for den videre utviklingen i legovirkeligheten (uke 3, 147-151). Avgjørelser både om rettigheter, regler og fremdrift skjer dermed i fellesskap og rettigheter vokser frem sammen med posisjonene som også vokser frem når slike avgjørelser blir tatt. En av grunnene til å vise legorutinen i så vidt stor detalj som jeg har gjort, er å synliggjøre hvordan dette skjer fortløpende i små og tilsynelatende ubetydelige hendelser. I disse hendelsene ser vi prosesser som minner om dem Peirce beskriver (Peirce 1972 a) og som jeg eksemplifiserte i

teorikapitlet med dilemmaet om betaling på bussen. I legorutinen er det deltakernes observasjoner av egen praksis som leder til teoridannelse i form av handlingsregler.

Rettighetene som vokser frem innenfra rutinen er altså del av et felles engasjement og integrert som en del av meningen som produseres. Når den stemningsmessige erkjennelsen som Odin og Simen i utgangspunktet deler differensieres i ulike posisjoner, er altså et *likhetsideal* innbakt som en del av disse posisjonene. Det er det fordi posisjonene konstituerte hverandre nettopp ved en vennskapelig konkurranse om å finne ting samtidig som de sørget for å ha omtrent like mye.

### ***Rettigheter utenfra legorutinen***

Barna som deltar i legorutinen der lokalt opparbeidede rettigheter vokser frem, er samtidig deltakere med rettigheter i skole og SFO. En del av det å være deltaker i skole og SFO er å ha visse *generelle* rettigheter og plikter i forhold til å dele ting med andre, i forhold til å bli delt med, og i forhold til å dele fellesskap rundt aktiviteter. Disse reglene og rettighetene er generelle i forhold til barnas aktivitet siden de ikke vokser frem innenfor barnas kulturelle rutiner for å ivareta disse slik de spesifikke og situerte rettighetene gjør det. De generelle reglene representerer den voksne kulturens forordninger og er regler utenfra i forhold til legorutinen. Da Dan kom til etter Odin og Simen den første dagen, og fikk innpass ved et krav om at alle skal dele (uke 3, 46), er det et eksempel på anvendelsen av en slik regel utenfra for å oppnå rettigheter i rutinen. Odin på sin side gir uttrykk for en slik regel utenfra i forhold til Ida og Trine (uke 4, 44) og i forhold til Karin (uke 6, 4). En annen regel, som en voksen i SFO gir uttrykk for, er at alle skal være venner (uke 8, 174, 179).

Det å påberope seg de generelle reglene utenfra som rettigheter innenfor legorutinen, kan imidlertid skape spenninger i forhold til legorutinens indre rettigheter. Spenningen oppstår i og med den solidaritet og innforståthet som fins mellom dem som deltar i

legorutinen. Generelle rettigheter definerer barna som individuelle størrelser uavhengig av hvem som deler horisont med hvilken lego, eller hvem av deltakerne som solidariserer seg med hverandre. De lokalt opparbeidede rettighetene derimot, følger de naturlige skillelinjene og tilknytningene som har vokst frem innad i legorutinen. Når Dan kommer til etter de andre og påberoper seg generelle rettigheter, setter han det lokale og innforståtte ved rutinen til side til fordel nettopp for det generelle og overgripende. I en viss forstand er det han gjør dermed å definere seg *ut av* det solidariske fellesskapet samtidig som han vil ha innpass og holde på sammen med de andre.

For å gjøre det hele mer komplekst er det ikke bare *en* type solidaritet mellom barna, men flere. I materialet har det kommet til uttrykk at barna deler fellesskap rundt andre selvvalgte aktiviteter enn det å holde på med lego de dagene jeg er der. Engasjementet i å spille Gameboy er vel det tydeligste uttrykket for dette. Det å spille Gameboy foregår rundt omkring i hjemmene. Gjennom Harry Potter-legoen som Dan hadde med seg hjemmefra vet vi at barna også holder på med lego hjemme, og vi har dessuten fått vite at de går i hverandres bursdager og at bursdagene ansees som viktige felles hendelser. Ytterligere felles aktiviteter av frivillig art foregår helt sikkert både innenfor og utenfor rammene av skole og skolefritid. Slike nettverk av aktiviteter som barn deler danner deres jevnaldrendekultur.

Det å dele fellesskap i ulike praksiser innenfor og på kryss og tvers av dagliglivets organisering er grunnlag for en solidaritet mellom bestemte barn også på tvers av aktiviteter; en solidaritet som vi i dagliglivet kaller vennskap, og som vi har sett mellom Simen og Odin og mellom Per og Morten. I tillegg til den lokale deltakersolidariteten i legorutinen, og solidaritet i form av vennskap på tvers av aktiviteter, har vi sett solidaritet mellom barn av samme kjønn komme til uttrykk. Denne solidariteten er tydelig i de episodene der både jenter og gutter holder på med lego. Den er imidlertid utvilsomt til stede hele tiden i vennskapene

mellom barn av samme kjønn. Også legorutinen som helhet er preget av en viss guttesolidaritet mellom deltakerne og mellom deltakerne og legofigurene.

De ulike solidariske horisontene der det fins lokalt opparbeidede rettigheter på den ene siden og et press fra de generelle rettighetene i SFO på den andre, gjør at dobbelstrukturen til enhver tid er et spenningsfelt av horisonter og solidaritet. Barna definerer seg for eksempel *ut* av det å være henholdsvis jente eller gutt, men samtidig *inn* i det å være deltaker i legorutinen. Eller de definerer seg *inn* i det å være deltaker, men *ut* av det å være venn, eller *inn* i det å være venn nettopp *gjennom* å definere seg som deltaker. Kombinasjonene er mange og dette spenningsfeltet har bidratt til å drive meningsproduksjonen i legorutinen.

### ***Gutter og jenter og rettigheter***

Solidariteten i barnegruppen mellom gutter på den ene siden og jenter på den andre er også en dimensjon med tilknytning både i den voksne kulturen og i barnas praksiser for øvrig. Denne solidariteten viste seg å samspille med spenningen mellom lokale rettigheter i legorutinen og regler utenfra. I uke 6 hadde barna gruppert seg i henhold til kjønn, og kravene de stilte til hverandre om å *få* ting, og om å ha *rett* til å beholde ting, fant sted innenfor denne horisonten. Kravene bidro til å danne en struktur av gutteposisjoner og jenteposisjoner som fungerte som en *betingelse* legorutinen utfoldet seg innenfor. Da Dan ble politi i legovirkeligheten var det en posisjonering som var drevet av engasjementet i legovirkeligheten, og av tilknytningen hans til krokodilla, men altså innenfor denne gutt-jente strukturen som ikke føyde seg helt etter legoens lokale deltakerregler. Da det kom til situasjonen der guttene gikk til krig mot Ida som ikke ville krige, ble legofigurene presset til å reflektere over sine handlinger for å unngå brudd i legovirkeligheten (*det er feil krig ...*). Da de faktisk gjorde dette, og evnet å tilpasse handlingene til en ny situasjon, ble den strukturen som solidariteten mellom henholdsvis gutter og jenter dannet, integrert i legovirkeligheten i form av en ny erkjennelse blant

legofigurene om egne og andres posisjoner. Dermed åpnet det seg nye mulige måter for legofigurene å forholde seg til hverandre på. Den utstrakte og vedvarende besøksvirksomheten og byttevirksomheten blant legoen bekrefter denne nye handlefriheten og viser at legofigurene her ble løsrevet fra sitt umiddelbare perspektiv.

I og med den doble horisonten av legoens og deltakernes perspektiv ble ikke bare legofigurene, men også deltakernes handlingsmuligheter utvidet i denne episoden, og samtidig som legofigurene ble i stand til å reflektere og ble mer autonome, ble deltakerne det også. Et eksempel på dette er at deltakerhorisonten i økende grad fremstod som strukturert i lag med posisjoner som barna kunne gå inn og ut av (slik legovirkeligheten også gjorde det etter den avblåste krigen). Dan skiftet lag da han ville over fra jentene til guttene igjen. Senere fikk vi episoden med romskipet der lagdelingen ble en hovedsak. At det fins lag i deltakerhorisonten betyr en utvidelse av handlingsrommet barna kan bevege seg i. Handlingsrommet blir utvidet ved ytterligere en mulighet deltakerne kan velge å realiseres eller ikke realisere. For deltakerne betyr det at de river seg løs fra den umiddelbare strukturen i legorutinen og blir mer autonome.

### ***Lokale og overgripende rettigheter blir uforenlige***

Den første dagen da Dan kom til etter Odin og Simen var de to allerede grepet av legoens stemningsmessige fellesskap. De var del av den doble horisonten av legoens og deltakernes perspektiv. Da Dan påkalte rettigheter utenfra for å slippe inn i fellesskapet, ville Simen beholde tingene fordi han hadde funnet dem. Men Dan fikk allikevel innpass gjennom å alliere seg med Odin. Odin anerkjente dermed rettigheter som også omfattet Dan selv om han ikke hadde ”funnet noe” enda. Dermed ble den første spenningen mellom lokalt opparbeidede rettigheter på den ene siden, og generelle rettigheter på den andre, skapt. Da jeg hadde med romskipet i uke 7 og alle ivret for å få styre det, kom det til en situasjon der de *lokale*

deltakerrettighetene i rutinen som var innarbeidet som en del av dobbelstrukturens logikk, ble satt helt ut av spill. De ble satt ut av spill til fordel for generelle krav om rettigheter i forhold til det fremmedlegemet romskipet utgjorde. Dermed ble det stilt grunnleggende spørsmål om rettigheter, solidaritet og makt.

Den interessen romskipet vakte da jeg hadde det med, må forstås i lys av legorutinen og den allerede etablerte legovirkeligheten. Det var dette etablerte fellesskapet som gjorde romskipet til en signifikant og viktig gjenstand. Det var imidlertid i overkant stort og verdifullt, og svært vanskelig å integrere i legorutinens etablerte strukturer. I stedet dannet det seg posisjoner rundt romskipet uten tilknytning i den etablerte strukturen. Disse posisjonene hadde en iboende urettferdighet siden de var definert i termer av å *ha* romskipet eller å *ikke ha* det, med den etablerte deltakerstrukturen bare som meningsladet bakteppe. Alt *skal* nå være urettferdig, som Morten sier det. Denne urettferdige strukturen er uttrykk for de generelle rettferdighetsprinsippene løsrevet fra den praktisk sammenhengen med sine mulige praktiske løsninger.

Men før det kom til en fullstendig løsrivelse av de generelle rettferdighetsprinsippene holdt Odin fast på den etablerte deltakerstrukturen og forsøkte å dempe motsetningene rundt romskipet. Han gjorde for eksempel ikke noe forsøk på å få tilgang til romskipet, men fremhevet i stedet andre alternativer og tilbød alternativer også for de andre for å dempe gemyttene. Til tross for disse forsøkene dannet altså de nevnte posisjonene seg. I praksis ble det dermed to ulike forhandlinger som foregikk på samme tid; forhandlingene om hvilken rolle romskipet skulle få lov til å spille i legorutinen, og forhandlinger om hvem som skulle styre romskipet. Jo mer posisjoneringen rundt romskipet grep om seg, desto mer tapte forhandlingene om hvilken horisont som skulle gjelde, terreng. Da romskipstrukturen til slutt sjaltet ut deltakerhorisonten kom Odin dårlig ut. Han hadde engasjert seg for deltakerhorisonten og tonet ned posisjoneringen rundt romskipet. Nå gjaldt ikke

deltakerhorisonten lenger. Han hadde heller ikke tilgang til romskipet, ikke identifiserte han seg med de som følte seg urettferdig behandlet i forhold til fordelingen av romskipet, og aller viktigst, den solidariske rettferdigheten i legorutinen hadde tapt til fordel for de generelle kravene om rettferdighet som lå bak posisjoneringen rundt romskipet.

Vi har sett hvordan dette grep inn i vennskapet mellom Odin og Simen. Uten det solidariske grunnlaget i deltakerhorisonten å spille seg ut i forhold til, utartet de generelle kravene om rettferdighet til et spørsmål om makt. I maktkampen sto også vennskap i fare for å bli utskiftbart, det viste seg i episoden da Dan og Simen klasket hender mens Odin for en stund sto alene og venneløs igjen.

Forholdet mellom makt og solidaritet i legovirkeligheten og mellom deltakerne ble senere reflektert og utforsket også i form av legofigurenes status i forhold til hverandre. Særlig tydelig var dette med hensyn til dragenes kongeverdighet og deres ulike status som ivaretok maktbalansen mellom Simen, Dan og Odin. Dan brukte dragenes verdighet eksplisitt for å regulere deltakerhorisonten og unngå diskusjoner som kunne hemme legovirkelighetens utfoldelse.

Nå er vi imidlertid fremdeles i situasjonen som oppstod rundt romskipet. Alle er på Simens lag og har tilgang til romskipet bortsett fra Odin. Når han reflekterer over situasjonen og mener de andre vil ta vennene fra ham, uttrykker han det *vi* også nå kan se, nemlig at det felles engasjementet i legovirkeligheten kan stå i fare for å gå tapt hvis posisjonering og alliansebygging blant deltakerne blir mål i seg selv på bekostning av den umiddelbare solidariteten mellom barna som deltar. Denne situasjonen skyldes den ulike fordelingen av romskipet og maktkampen rundt det, og at maktkampen tar over som fokus på bekostning av produksjonen av legovirkelighet. Dermed kan det samlende fokus som praksisen er organisert rundt gå tapt.

De problemstillingene og de eksistensielle dilemmaene som dukker opp og blir behandlet av barna, er knyttet til hvorvidt det er mulig å hevde individuelle rettigheter som er uavhengig av situasjonen de skal anvendes i, og til forholdet mellom slike absolutte rettigheter og deltakerrettigheter knyttet til levd praksis. Spørsmålet om frihet til å velge forstått som en rent individuell rettighet er en problemstilling som debatteres også blant voksne og som aktualiserer rutinen som en del av den overgripende kulturen. Denne problemstillingen er for eksempel beslektet med spørsmål som Skjervheim tar opp i diskusjonen av det liberale dilemma (Skjervheim 1968). I legorutinen kan vi studere hvordan barn gir slike spørsmål en praktisk behandling og hvordan de løser dem for å kunne bringe praksisen videre. Denne typen studier av barns praksiser kan dermed bidra til å belyse allmenne moralske problemstillinger.

Episoden som er gjengitt over førte umiddelbart til at legofigurene ble ytterligere autonome. Den engelske kokken dukket opp med egenskaper som i den grad var løsrevet fra den stemningsmessige tilknytning i deltakerhorisonten at han nærmest kunne styre seg selv ut i kamp. I hvert fall kunne han styres av hvem som helst, og gjerne av den eller de som samtidig styrte de figurene han sloss mot. Han gjorde det mulig å realisere konfrontasjoner mellom snille og slemme uten stemningsmessig solidaritet fra noen bestemte deltakere i forhold til den potensielt slemme posisjonen (fienden). I livsverdenperspektivet er det nærliggende å se på stemming og solidaritet som de mytologiske og kulturelle strukturenes potensialitet. Når legofiguren tar opp i seg strukturen i form av egenskaper, bidrar dette til at deltakerne kan tre følelsesmessig tilbake fra hendelser som de før var revet med av. Hendelsene kan spilles ut uten det umiddelbare stemningsmessige engasjementet mellom figurer og deltakere. Dette er uttrykk for at den i utgangspunktet førstehetlige stemningen er differensiert i mulighet og virkelighet, realisert i andrehet, og etablert som forutsigbare

kausale relasjoner i form av narrative strukturer. Dette betyr at ikke bare figurene, men tingene som omgir figurene og relasjonene mellom figurer nå har iboende egenskaper.

I det siste empiriske kapitlet var den refleksive meningsdannelsen fremtredende. Denne refleksjonen fremstår igjen som hypotesedannende. Spenningen mellom rettigheter innenfra og utenfra finner et utløp i refleksjonen fra Odin og fra Dan over viktigheten av å være på lag. I dette ligger på den ene siden en anerkjennelse av retten til å gjøre ting på sin egen måte, men samtidig få være del av fellesskapet. På den andre siden ligger det en anerkjennelse av lokalt opparbeidde rettigheter.

## **Oppsummering og videre forskning**

Utgangspunktet for denne studien var å utforske meningsdannelse som livsform for å reflektere over forholdet mellom måten vi beveger oss og lever på og verden slik den fremstår. For å studere empirisk hvordan ting antar mening som del av en livsverden, valgte jeg legofigurer og det å holde på med lego. Jeg valgte denne praksisen av flere grunner som jeg har nevnt i metodekapitlet. Men det aller viktigste er at det å *holde på med lego* er en aktivitet som er *mål i seg selv*. Med utgangspunkt i at det å holde på med lego er mål i seg selv, er det jeg har søkt å utkrystallisere det produktive nivået for praksisen. Det vil si det nivået der praksisen produserer seg selv som en kollektiv handling. Dette nivået har jeg funnet i det rutinespesifikke ved snakkingen slik det realiseres lokalt ved disse barna og denne legoen.

Mitt eget kjæreste gjøremål er å holde på i hagen. En del av samværet mellom hageinteresserte består i å beskue hverandres hager. Capek beskriver hvordan den som er på en slik hagevandring i løpet av vandringen gjerne blir overlatt til seg selv mens den engasjerte hageeier stadig finner noe som absolutt må ordnes (Capek 2001). Den besøkende kan i

mellomtiden nyte blomsterprakten og kanskje reflektere over de rutinemessige bevegelsene det innebærer å drive med haging. Jeg har vært på en slik ”hagevandring” blant barna som holdt på med lego. Jeg har sett på den meningen som ble dyrket frem, og på snakkingen og bevegelsene dette skjedde ved. I løpet av feltarbeidet var jeg ikke deltaker i praksisen på linje med barna siden jeg ikke hadde bestemte interesser i forhold til i hvilken *retning* meningsdannelsen beveget seg, slik de hadde. Men jeg var deltaker i den forstand at jeg var en del av fellesskapet og delte deres interesse for den meningen som ble generert blant legoen. Jeg var imidlertid en temmelig enfoldig hagevandrer. En skikk blant hagevenner er å dele planter med hverandre. Min manglende evne til å verdsette legohagens estetikk gjorde at jeg hadde med en plante som viste seg å være et direkte ugress; nemlig Star Wars-romskipet. Det er først etter å ha studert meningsproduksjonen nitidig og på praksisens premisser, at jeg begynner å kunne verdsette den på en mer informert måte. Min egen økende innsikt gjennom analyseprosessen ligger til grunn for den fremstillingsformen jeg har valgt, der jeg ønsker å åpne for at leseren også kan bli deltaker ved å leve seg inn i den snakkingen og de bevegelsene som meningen i det felles fokus produseres ved, og slik oppleve at meningen trer frem.

I forskningsdesignet har jeg blandet flere ulike forskningstradisjoner. Jeg har tatt i bruk videometodikk fra kvasi-eksperimentelle utviklingspsykologiske studier av mor-barn interaksjon. Dette har jeg gjort i sammenheng med etnografisk feltarbeid. I perspektiv fra pragmatisk fenomenologisk erkjennelsesfilosofi har jeg betraktet det longitudinelle videomaterialet som feltarbeidet resulterte i som en kulturell rutine, og jeg har underlagt det samhandlingsanalyse. Denne prosessen var det som førte frem til en forståelse av det å holde på med lego som kollektiv handling. Som andre handlinger er denne dialogisk (Bakhtin 1998). Det dialogiske kommer til uttrykk ved måten handlingen materialiserer seg på som aktualisert mulighet.

Innad i legorutinens livsverden vokser dialogiske handlinger frem i form av dobbelstrukturen. Dobbeltstrukturen har også aspekter som peker utover legorutinen og plasserer den i et nettverk av ikke-overlappende solidariske horisonter. Dette er horisonter som er nært knyttet til barnas kroppslighet, og til legofigurenes materialitet. I rutinens utøvelse av seg selv som kollektiv handling, skapes det fortløpende helt konkrete situasjoner som må løses som en del av handlingen for å opprettholde det felles fokus. Disse situasjonene har iboende *moralske spenninger* knyttet til ulike mulige lojaliteter. De moralske spenningene setter dømmekraften i sving.

Slik er det dømmekraften ser ut til å være forbundet med det Peirce kaller et tredje, nemlig tenkeevnen (Dinesen & Stjernfelt 1994). Ved praktiseringen av dømmekraften på spenninger som ikke overlapper med grensene til det å holde på med lego, er det at spenningene materialiseres i subjektive posisjoner som overskrider rutinen; subjektive posisjoner med iboende handlingsevne. Dermed har studiet av meningsdannelse åpnet for en mulig forståelse av hvordan individualiserte subjektive posisjoner tar form. Refleksjonen over slike posisjoner vil i seg selv være å forstå som en del av meningsdannelsen.

Analysene jeg har gjort av mitt empiriske materiale tilsier at det vil være fruktbart å integrere en analyse av moralske spenninger og dømmekraft for å videreutvikle forståelsen av hvordan vi skaper oss selv som subjektive posisjoner gjennom å være del av kulturelle rutiner. Jeg har tidligere i kapitlet antydnet et mulig nytt lys på Piagets forskning som har å gjøre med barns oppfatning av kausale relasjoner. På lignende vis kan hans rikholdige empiri som har å gjøre med barns moralvurderinger få ny relevans innen et livsverdenperspektiv (Piaget 1972). Piaget brukte det empiriske materialet som blant annet omhandler måten guttene i hans hjemby Neuchâtel spiller om klinkekuler på, til å diskutere utviklingen av barns moralske dømmekraft. Han fant at små barn ligger under for det han kalte moralsk realisme, mens større barn forstår at regler er noe vi blir enige om og at vi kan endre dem hvis vi bestemmer

oss for det. Piaget tilskrev disse forskjellene mellom små og større barn ulike utviklingsstadier hos barnet. Utviklingen av moralsk tenkning er slik forbundet med barns kognitive utvikling, slik Piaget oppfatter det. I lys av legorutinen ser vi at forståelsen av barns dømmekraft så vel som av deres kognisjon kan bidra til en refleksiv forståelse av dømmekraften og til forholdet mellom dømmekraft, kulturell praksis og individualisert subjektivitet. I dette lys blir aktiviteten til guttene i Neuchâtel som holdt på med klinkekuler, verd en ny gransking. Dette er noe jeg ønsker å følge opp i videre forskning.

Om man ønsker det kan analyser av barns praksiser også belyse temaer som utviklingspsykologi tradisjonelt har vært opptatt av. Jeg vil ta som eksempel variasjoner i barns måter å leke på. I denne studien har vi sett klare forskjeller i måten *Odin*, *Simen* og *Dan* tar del i meningsproduksjonen på. Forskjellene kan beskrives med utgangspunkt i hva barna forholder seg umiddelbart til. *Odin* forholder seg i utgangspunktet umiddelbart til solidariteten mellom deltakerne. Han tar retten til å delta og rettferdighet i fordelingen av ting for gitt. Han er rettet mot legovirkelighetens logikk, og legofigurenes handlinger og den logikken som ivaretar legovirkeligheten på beste måte, er det som organiserer Odins beslutninger. Slik fremstår Odins perspektiv som saksorientert. *Simen* forholder seg på en umiddelbar måte til enheten av vennskap og produksjonen av legovirkelighet. Legorutinen fremstår som en vennskapelig realisering av en felles interesse for spennende mytologiske strukturer. De mytologiske strukturene er det som organiserer Simens beslutninger og hans perspektiv fremstår som fantasiorientert. *Dan* forholder seg umiddelbart til legorutinens stemningsmessige fellesskap. Han er rettet mot det å delta i dette stemningsmessige fellesskapet uten at han i utgangspunktet differensierer klart mellom legovirkelighet og deltakerhorisont. Rettigheter og allianser i deltakerhorisonten som sikrer tilgangen til legoens spennende verden er det som organiserer Dans beslutninger, og hans perspektiv fremstår som maktorientert.

På et anvendt nivå kan samhandlingsanalyser som denne for eksempel øke kunnskapen om hva som er sentrale kompetanser innenfor ulike former for barnekulturelle praksiser, og dermed gi redskaper for å hjelpe barn som ikke klarer seg godt sammen med sine jevnaldrende. Det kan også gi økt innsikt i hvilke føringer den voksne kulturen legger i forhold til barns praksiser og hvilke typer press fra den overgripende kulturen barn må forholde seg til i sin praksis med jevnaldrende. Dette er nyttig for å forstå barn, men kanskje enda mer som et bidrag til å forstå den kulturen vi selv lever i og måten den er i ferd med å utvikle seg på.

De kognitive strukturene som livsverdener danner er ikke bare noe som karakteriserer *barn* sin erkjennelse, men noe som karakteriserer erkjennelsen generelt. Prosessen der erkjennelsen går fra det umiddelbare til det middelbare, fra det levde til det reflekterte og bevisste, er ikke bare noe som karakteriserer meningsdannelse blant barn, men er uttrykk for meningsdannelse generelt. Slik legorutinen skaper sine deltakere som en del av livsverdenens kognitive strukturer, slik kan vi også anta at vi voksne skaper oss selv kontinuerlig, som deltakere i mer og mindre overgripende praksiser. Ved å utforske måten dette skjer på, både blant voksne og barn, kan vi forstå menneskers handlinger som uttrykk for logikken i den livsverden handlingen forholder seg til. En slik forståelse står i motsetning til å bruke psykologiske prosesser eller utviklingsstadier som teoretiske forklaringer på menneskers atferd. I den type kunnskapsproduksjon jeg tar til orde for, kan vi lære *av barn om* deres praksiser og deres liv *for å forstå* psykologiske prosesser.

## REFERANSER

Album, D. (1995). Hvordan går det med Goffman og Garfinkel? Teorier om samhandling ansikt til ansikt. I *Sosiologisk tidsskrift*, Årg. 3: 247-262

Album, D. (1996). *Nære fremmede. Pasientkulturen i sykehus*. Tano a/s

Andenæs, A. (1994). Små barns utvikling - sett innenfra og utenfra. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 31, 397-409

Andenæs, A. (1995). *Foreldre og barn i forandring*. Dr. Polit. Avhandling, NTNU

Andenæs, E. (1995). "Språklig konstituering av sosial identitet" i *Konstituering av kjønn fra antikken til moderne tid*. Rapport fra avslutningskonferanse for forskningsprogram for grunnleggende humanistisk kinneforskning, 9. – 10. mai 1994, Oslo: NFR

Andenæs, E. (1998). "Svimmelende betydningsfull – hvis du bare tør. Om diskursive rekonstruksjoner av mannlighet og faderskap" i Pedersen og Scheuer (red.): *Sprog, køn – og kommunikation*, København: Reizels

Aristoteles (1999). *Etikk*. 3 utgave. (Første gang på norsk i 1973) Gyldendal norsk forlag ASA

Aristoteles (2004). *Om diktetekunsten* (første gang på norsk i 1989) Oslo: Cappelen akademisk forlag

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Second edition. Cambridge: Harvard university press

Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne forlag

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine books

Berentzen, S. (1990). *Kjønnskontrasten i barns lek. En analyse av forholdet mellom begrepsdannelse og samhandling i en barnehage*. Bergen studies in social antropology, no 46, UIB

Bruce, V. & Green, P. (1990). *Visual perception. Physiology, psychology and ecology*. Hove and London: Lawrence Erlbaum associates

Capek, K. (2001). *Et år i min hage*. Cappelen

Carvalho, A. (2004). Brazilian children at play. Interactional dynamics as a locus for the construction of culture. Paper presentert ved seminaret *The culture created by children and childrens participation*. STAKES, Helsinki, Finland

Cole, M. & Wertsch, J. (2002). Beyond the individual-social antimony in discussions of Piaget and Vygotsky. Prometheus research group: [www.prometheus.org.uk](http://www.prometheus.org.uk)

Cook-Gumperz, J., Corsaro, W., Streeck, J. (1986). *Children's worlds and children's language*. Berlin: Walter de Gruyter & co

Corsaro, W. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Westport, Connecticut: Ablex Publishing

Corsaro, W. & Rizzo, T. (1988). Discussion and friendship: Socialization processes in the peer culture of Italian nursery school children. *American Sociological Review*, 53, 879-894.

Corsaro, W. (2003 a). *“We’re friends, right? Inside kids’ culture*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.

Corsaro, W. (2003 b). Collective action and agency in young children’s peer cultures. Paper presentert på seminaret *Institutionalisation, individualisation, agency*, NOSEB, 3-4 April 2003.

Corsaro, W. (2005). *The sociology of childhood* 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

Costall, A. (1997), The meaning of things. *Social analysis: Journal of cultural and social practice*. Nr. 41 s. 76-86

Dannemark, N. I. S. (1985). *Tempusbruk hos barn. Ein analyse av visse sider ved tempusbruken hos nokre fem-seks-åringar i Oslo*. Hovedoppgave, Institutt for nordisk språk og litteratur, Universitetet i Oslo

Descartes, R. (1992). *Meditasjoner over filosofiens grunnlag*. Oslo: Aschehoug

Dinesen, A. M. & Stjernfelt, F. (utvalg og forord)(1994). *Charles Sanders Peirce. Semiotik og pragmatisme*. Gyldendal

Evaldsson, A. & Corsaro, W. (1998). Play and games in the peer cultures of preschool and preadolescent children. An interpretive approach. *Childhood*, 5, (4), 377-402

Fogel, A. (1993). *Developing through relationships. Origins of communication, self, and culture*. New York: Harvester Wheatsheaf

Gibson, J. J. (1966). *The senses considered as perceptual systems*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. London: Lawrence Erlbaum

Goffman, E. (1974). *Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax forlag

Goldman, L. (1998). *Child's play: Myth, mimesis, and make-believe*. New York: Berg

Goodwin, M. H. (1993). Tactical uses of stories: Participation frameworks within girls' and boys' disputes. I Tannen, D. (ed.) *Gender and conversational interaction*. New York: Oxford University Press

Gulbrandsen, L. M. (1998). *I barns dagligliv. En kulturpsykologisk studie av jenter og gutters utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget

Gullvåg, I. (utvalg og innledning) (1972). *Charles Sanders Peirce*. Oslo: Pax forlag AS

Göncü, A., Jain, J. (2000). Children's myths and their significans. Essay review of flights of fancy, leaps of faith by D.C. Clark. *Human development*, 43: 65-68

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography. Principles in practice*. London: Routledge

Heidegger, M. (1972). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag

Hellesnes, J. (1999 a). *René Descartes*. Oslo: Gyldendal

Hellesnes, J. (1999 b). *Om Hans Skjervheim*. Oslo: Det Norske Samlaget

Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity

Haavind, H. (1987). *Liten og stor. Mødres omsorg og barns utviklingsmuligheter*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Haavind, H. (1989). *Forståelse av psykologisk utvikling*. Oslo: UiO, Psykologisk institutt

Haavind, H. (2000), Analytiske retningslinjer ved empiriske studier av kjønnede betydninger.

I Haavind (red), *Kjønn og fortolkende metode*. Oslo: Gyldendal

Haavind, H. (2005). Review essay. Towards a multifaceted understanding of children as social participants. *Childhood*, 12 (1), 139-152

Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Husserl, E. (1970). *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*, David Carr (ed.) Evanston: Northwestern University Press

James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998), *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity press

Johannesen, B. (2003). An example of two boys collectively enhancing their individual agency through the just distribution of legos. Paper ved *XI European Conference on developmental psychology*, Milano, Italia, 27-31 august

Jørgensen, M. W., Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde universitetsforlag

Kvelling, Ø. & Wendelborg, Ch. (2002). *Nasjonal evaluering av skolefritidsordningen. Belyst i et helhetlig perspektiv på barns oppvekstmiljø*. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning

Lave, J., Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag

Lavelli, M., Pantoja, A., Hsu, H., Messinger, D., Fogel, A. (2005). Using microgenetic designs to study change processes. I Teti, D. M. (ed.). *Handbook of research methods in developmental science*. Oxford: Blackwell

Lidén, H. (2000). Barn-tid-rom- skiftende posisjoner. Dr.polit. avhandling NTNU

Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press

Lübke, P. (Ed.). (1982). *Vor tids filosofi, engagement og forståelse*. Copenhagen: Politikens forlag.

Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. J.W. Cappelens forlag a.s.

Matre, S. (2000). *Samtalar mellom barn. Om utforsking, formidling og leik i dialogar*. Oslo: Det Norske Samlaget

Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.

Merleau-Ponty, M. (2000). *Øyet og ånden*. Oslo: Pax forlag

Neumann, I. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse.*

Fagbokforlaget

Nielsen, K. M. (1999) *Hva er sannhet? En studie i Martin Heideggers Sein und Zeit.*

Filosofisk institutts publikasjonsserie, NTNU

Nilsen, R Dyblie (2000). *Livet i barnehagen. En etnografisk studie av sosialiseringssprosessen.* Dr.polit. avhandling NTNU

Ochs, E. (1988). *Culture and language development. Language acquisition and language socialization in a Samoan village.* Cambridge: Cambridge university press

Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier. Et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep.* Dr.art. avhandling, NTNU

Peirce, C. S. (1972 a). Hvordan våre ideer kan klargjøres. I Gullvåg, I. (utvalg og innledning). *Charles Sanders Peirce.* Oslo: Pax forlag AS

Peirce, C. S. (1972 b). Hva pragmatisme er. I Gullvåg, I. (utvalg og innledning) *Charles Sanders Peirce.* Oslo: Pax forlag AS

Piaget, J. (1932). *The moral judgement of the child.* London: Kegan Paul, Trench, Trubner & co.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge & Kegan Paul ltd.

Piaget, J. (1966). *The child's conception of physical causality*. London: Routledge & Kegan Paul ltd.

Piaget, J. (1972). *Barnets moralvurderinger*. J. W. Cappelens forlag

Piaget, J. (2004). *The language and thought of the child*. (Nytrykk av utgave fra 1959. Første gang publisert på fransk i 1923) London: Routledge classics

Putnam, H. (1994) Sense, nonsense, and the senses: an inquiry into the powers of the human mind. *The journal of philosophy* vol.XCI, no 9, sept.1994

Qvortrup, J. (1991). Childhood as a social phenomenon – An introduction to a series of national reports. *Eurosocietal report*, 36. Vienna: European centre for social welfare policy and research

Reed, E. S. (1988). *James J. Gibson and the psychology of perception*. London: Yale university press

Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Gyldendal akademisk

Rommetveit, R. (1983). Om førspråkleg kommunikasjon og språkutvikling i førskolealderen.

I Gravir, M. (red). *Barnet og talemålet*. Oslo: Universitetsforlaget

Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A., Mosier, C. (1993). *Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers*. Monographs of the society for research in child development.

Serienr. 236, vol. 58, nr 8

Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. I Wertsch, J., Del Rio, P., Alvarez, A. (ed.). *Sociocultural studies of mind*. New York: Cambridge university press

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford university press

Saussure, F. de (1959). *Course in general linguistics*. London: Peter Owen

Searle, J.(1995). *The Construction of Social Reality*. New York: The Free Press

Sawyer, R. K. (1997). *Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Sawyer, R.K. (2002). Improvisation and narrative. *Narrative Inquiry*, 12, 319-349

Schegloff, E. A. (1990). On the organization of sequences as a source of “coherence” in talk-in-interaction. I Dorval, B. (red.). *Conversational organization and its development*. New Jersey: Ablex publishing corporation

Schiffrin, D.(1994). *Approaches to discourse*. Oxford: Blackwell

Schwartz, U. V. (1991). *Young children’s dyadic play. A communication analysis of plot structure and plot generative strategies*. Amsterdam: John Benjamins publishing company

Shapin, S. (1999). *Den vitenskapelige revolusjonen*. Oslo: Spartacus

Skjervheim, H. (1968). *Det liberale dilemma og andre essays*. Oslo: J. G. Tanum forlag

Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug

Steinsholt, K. (1995). Hva har formet vår forståelse av lek I Norden? *Bedre skole* nr1, 88-99

Sutton-Smith, B., Mechling, J., Johnson, T. W., McMahon, F. (ed.) (1995). *Children’s folklore. A source book*. New York: Garland publishing inc.

Strandell, H. (1997). Doing reality with play. Play as a children’s resource in organizing everyday life in daycare centres. *Childhood* 4 (4): 445-464

Strandell, H. (2000). Identitet eller interaction – perspektiv på innebörder av kön. I Haavind, H. (red.). *Kjønn og fortolkende metode*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag

Walkerdine V. (1984). Developmental psychology and the child-centred pedagogy: the insertion of Piaget into early education. I *Changing the subject. Psychology, social regulation and subjectivity*. London: Methuen & co

Wittgenstein (1997). *Filosofiske undersøkelser*. Oslo: Pax forlag a/s.

Wittgenstein, L. (1999). *Tractatus logico-philosophicus*. Oslo: Pax

Wyller, T. (2000). *Objektivitet og jeg-bevissthet*. Oslo: Cappelen

Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget