

# **De yngste barnas nonverbale sosiale handlingsrepertoar**

“We had voices before we had anything to say”

Howard Devoto

**Dag Øystein Nome**

**De yngste barnas nonverbale sosiale  
handlingsrepertoar**  
– slik det utvikler seg og kommer til uttrykk i norske barnehager

Avhandling til graden philosophiae doctor (ph.d.)

Universitetet i Agder  
Fakultet for humaniora og pedagogikk  
2017

Doktoravhandlingar ved Universitetet i Agder, 174

ISSN: 1504-9272

ISBN: 978-82-7117-871-0

© Dag Øystein Nome, 2017

Trykk: Wittusen & Jensen

Oslo

## Sammendrag

Dette prosjektet undersøker *det sosiale* på mikronivå slik det utspiller seg mellom barn under tre år i norske barnehager. Det beskriver og forsøker å forstå betydningen av *barns nonverbale sosiale handlingsrepertoar*, men også å se det i relasjon med hvilke rammer institusjonene gir for utvikling av et slikt repertoar. Det blir med andre ord en beskrivelse av hvordan barn utforsker og prøver ut ulike sider med det å være sosial aktør i en institusjonskontekst før verbalspråket er fullt etablert. Med begrepet *sosial* menes ikke bare barn i relasjon med andre barn eller voksne, men også barns relasjoner med tingene, rommene og stedene de befinner seg i og rundt.

Prosjektet har bygget videre på annen småbarnsforsknings bruk av fenomenologi og livsverden-begrepet samt nyere post-humane perspektiv. Det sosiale handlingsrepertoaret skal ikke fremstå som isolerte *barn-barn-* eller *barn-ting-relasjoner* i et tomt rom uten forbindelse med den øvrige kulturens normative forventninger slik de kommer til uttrykk i institusjonelle rammer og de voksnes pedagogiske intensjoner. Prosjektet har dermed hentet inspirasjon fra to forskningsmessige strømninger: både den pedagogisk-danningsorienterte og den sosiologisk-kulturteoretiske, og det tegnes opp en *dialektisk danningsforståelse i et eklektisk teoretisk landskap* hvor det å bli endret i møte med sosiale, fysiske og kulturelle omgivelser skjer ved at en selv kan gripe inn og endre disse tilbake. Barna *griper og blir grepet* av verden omkring seg.

Utgangspunktet har vært et etnografisk arbeid basert på observasjoner i to småbarnsavdelinger hvor det er lagt til grunn en fenomenologisk analytisk tilnærming. Feltarbeidet, som foregikk i ulike perioder mellom våren 2014 og våren 2015, utviklet et sammensatt datamateriale bestående av feltnotater og videoopptak med hovedoppmerksomhet rettet mot samspill barn-barn i frie situasjoner. Arbeidet var utpreget mikroetnografisk siden det var små detaljer i ansikt-til-ansikt-relasjoner som først og fremst ble analysert. Den fenomenologiske tilnærmingen la hovedvekten på å forstå hvordan barnas livsverden kunne ses på som et sted mellom barna og andre barn, voksne, tingene og rommet hvor mening, selvbevissthet og sosiale hendelser kontinuerlig ble skapt.

Avhandlingen er bygget opp omkring fire ulike artikler hvor det er brukt ulike teoretiske perspektiv. De fire artiklene er:

- De yngste barna og tingene deres – en ANT-analyse av lek i småbarnsavdelinger
- Social life among toddlers in kindergarten as communicative musicality
- The flow of play among toddlers in kindergarten
- Relasjoner mellom små barn i spenningen mellom private og offentlige rom

I kappen blir tre av de teoretiske perspektivene grundigere belyst med tanke på å se etter et felles ontologisk utgangspunkt – da med en særlig oppmerksomhet mot Merleau-Pontys fenomenologi. De tre perspektivene er teori om *kommunikativ musikalitet*, *Aktør-Nettverk-Teori* (ANT) og *dialektisk danningsteori* med vekt på Hannah Arendts begrep om *handling*.

Det konkluderes med at de yngste barnas nonverbale handlingsrepertoar arter seg for det første som ulike måter å være sammen med *ting* på. På denne måten kan barna bli en forlengelse av tingenes egenskaper, men også gjøre tingene til en forlengelse av sine egne intensjonelle kropper i rommet. I begge tilfeller binder tingene barna sammen. For det andre bruker de musiske uttrykk i form av *lyd* og *rytmer* med ting, stemme eller kropp for å skape fellesopplevelser av mening gjennom ulike unisone uttrykk, men også for å ta nye initiativ i rommet.

Det som kjennetegner begge disse handlingsrepertoarene er for det første at verbalspråk og refleksjoner spiller en underordnet rolle i forhold til deres umiddelbare kroppslige tilstedeværelse i rommet. For det andre viser barna stor grad av sensitivitet med hensyn til å respondere på hverandres initiativ og invitasjoner. Det viser også hvor uunngåelig avbrudd og forstyrrelser synes å være i barnas måte å være sammen på. Det siste peker på hvilken særlig institusjonskontekst dette handlingsrepertoaret utvikles og brukes i.

Avslutningsvis rettes det et kritisk søkelys mot barnehagens pedagogiske ambisjoner og strenge ordenskultur. Det stilles spørsmål om hvorvidt det gis nok rom for å utfolde barnas nonverbale sosiale handlingsrepertoar eller om det for ofte legges lokk på av hensyn til krav om ro, orden og pedagogiske fremdrift.

## English summary

This project examines *social life* as it unfolds at micro level between children under three years of age in Norwegian kindergartens. It describes and discusses the significance of children`s nonverbal social repertoire, but also sees this in relation to the framework institutions provide for the development of such repertoire. It is thus a description of how children explore and try out different ways of being social in an institutional context before verbal language is fully established. The term *social* refers not only to children in their relationships with other children or adults, but also in their relationships with objects, rooms and places.

The project leans on previous research on toddlers using a phenomenological life-world approach, but also more recent post-human perspectives. The social repertoire should not be perceived as child-child or child-thing relations in isolation. Instead, it is connected to cultural normative expectations as they are expressed in the institutional framework and adult educational intentions. The project has thus drawn inspiration from two research-traditions: the pedagogical and formative-oriented tradition, and the sociological- culture-theoretical tradition, and it further develops a dialectical understanding of subjectification in an eclectic theoretical landscape. The way the social, physical and cultural environment forms the subject is influenced by the same subject`s way of performing its social agency.

The project is an ethnographic work based on observations of two kindergarten groups for children between one and three years of age. A phenomenological analytical approach was used. The fieldwork took place during different periods between Spring 2014 and Spring 2015, and it developed composite data material consisting of field notes and videos focusing on child-child interplay in free situations. It was distinctly micro-ethnographic since it was primarily the small details in face-to-face relationships that were analysed. The phenomenological approach emphasises how children's life worlds can be seen as the places that exist between their selves and other children, adults, things and spaces where meaning, self-awareness and social events are continually created.

The thesis is built around four different articles in which different theoretical perspectives are used. The four articles are:

- De yngste barna og tingene deres – en ANT-analyse av lek i småbarnsavdelinger

- Social life among toddlers in kindergarten as communicative musicality
- The flow of play among toddlers in kindergarten
- Relasjoner mellom små barn i spenningen mellom private og offentlige rom

In the summary article, three of the theoretical perspectives are more thoroughly discussed in order to look for a common ontological basis – with particular attention paid to Merleau-Ponty's phenomenology. These are: the theory of *communicative musicality*, *Actor-Network-Theory* (ANT) and *Hannah Arendt's* concept of *human action*.

It is concluded that the young child's nonverbal social repertoire manifests itself firstly as different ways of being connected to *objects*. This way, the child can become an extension of the properties of objects, but also make objects an extension of their own intentional body in the room. In each case, children are connected to each other by objects. Second, they use the *sound and rhythm* of things, voice or body to create shared experiences of meaning through various unanimous expressions, but also to take new initiatives within the room. What characterises both these repertoires is firstly that verbal language and, for that matter, reflection, play a subordinate role in opposition to their immediate physical presence in the room. Second, it shows how important children's abilities to respond to each other's initiatives and invitations are, but also how inevitable interruptions and disturbances seem to be apparent in the children's particular manner of being together. This is indicative of the particular institutional context in which this repertoire is developed and used.

Towards the end, I pay critical attention to the kindergarten's educational ambitions and culture of strict discipline. The question is whether enough room has been provided to unfold children's nonverbal social repertoire, or whether it is suppressed too frequently in order to ensure peace, order and educational progress.



# Innhold

Sammendrag .....	v
English summary .....	vii
Forord.....	xiii
1. Introduksjon.....	1
1.1. Bakgrunnen for prosjektet.....	3
1.2. Utfordringen med mobbing som begrep .....	4
1.3. Barnehagen som en særegen institusjon.....	6
1.4. Bruken av mobbing som begrep i etnografisk analyse i barnehager .....	8
1.5. Et nonverbalt sosialt handlingsrepertoar .....	9
1.6. Det sosiale på mikronivå .....	11
1.7. Oppsummering .....	13
2. Forskning på barns sosiale handlingsrepertoar i barnehage .....	15
2.1. Skandinavisk barnehageforskning.....	16
2.2. Tidlig etnografisk arbeid i barnehager .....	18
2.2.1. Hva er en barnehage? .....	18
2.2.2. Hvordan har barna det i barnehagen? .....	20
2.2.3. Hva så med de aller yngste? .....	21
2.3. En fenomenologisk inspirert filosofisk vending .....	23
2.3.1. Toddlerkultur .....	24
2.3.2. Et springbrett til nye teoretiske utvidelser .....	26
2.4. Tilbake til antropologi og barndomssosiologi.....	29
2.4.1. Annen forskning på dialektikken mellom makt og motstand.....	31
2.5. Oppsummering .....	33
3. Metode .....	35
3.1. Hva har jeg gjort? .....	35
3.1.1. Deltagerbarnehagene .....	35
3.1.2. Prosedyrene rundt datainnsamling .....	38

3.1.3.	Refleksjoner rundt ulik bruk av kamera .....	40
3.1.4.	Bearbeiding av materialet .....	41
3.2.	Etnografi som metode .....	45
3.2.1.	Et mikroetnografisk blikk på små barns verden .....	46
3.2.2.	Fenomenologisk inspirert etnografi .....	48
3.2.3.	Førforståelse og fordommer .....	49
3.2.4.	Betydningen av min yrkesbakgrunn .....	50
3.2.5.	Bruk av video i etnografisk arbeid .....	51
3.2.6.	Å ta barnas perspektiv – en vanskelig forskerrolle .....	52
3.3.	Kvalitetsvurdering av etnografiske arbeider .....	55
3.3.1.	En annen forståelse av vitenskapelighet .....	56
3.3.2.	Kvalitetskontroll av mitt arbeid .....	57
3.3.3.	Normativitet som utfordrer .....	58
3.4.	Etiske overveielser .....	60
3.4.1.	Overfor barna .....	61
3.4.2.	Overfor personalet .....	63
3.4.3.	Overfor samfunnet .....	64
3.5.	Oppsummering .....	65
4.	Overordnede teoretiske perspektiv .....	67
4.1.	Hvordan håndtere et eklektisk teoritilfang? .....	68
4.2.	Et felles ontologisk fundament .....	68
4.2.1.	Maurice Merleau-Ponty .....	70
4.3.	Å utfordre det antroposentriske .....	73
4.4.	Kommunikativ musikalitet – å være tonet inn på hverandre .....	75
4.5.	Barnas lek som Human Action .....	78
4.6.	En implisitt dannelsesforståelse .....	81
4.7.	Oppsummering – på sporet av et teoretisk nav .....	82
5.	Presentasjon av de fire artiklene .....	87
5.1.	Relasjoner mellom små barn i spenningen mellom private og offentlige rom .....	89

5.2. De yngste barna og tingene deres – en ANT-analyse av lek i småbarnsavdelinger .....	106
5.3. Social life among toddlers in kindergarten as communicative musicality....	129
5.4. The flow of play among toddlers in kindergarten .....	145
6. Avrunding og praktisk-pedagogiske konsekvenser .....	159
6.1. Hva er de yngste barnas nonverbale handlingsrepertoar?.....	159
6.2. Hva betyr dette i praksis? .....	160
6.2.1. En dialektisk dannelsingsprosess .....	161
6.2.2. Hva innebærer det å bli sosial?.....	162
6.3. Hvordan kan barnehagen gi rom for det sosiale? .....	164
6.3.1. Å gi rom for ting .....	165
6.3.2. Å gi rom for lyd .....	167
6.3.3. Å gi rom for motstand .....	168
6.3.4. Å gi rom for lek .....	170
Kilder .....	173
Vedlegg .....	183



# Forord

Det er med stor ydmykhet jeg gir fra meg denne avhandlingen og lar lesere og bedømmere ta den i sine hender. Der den ligger oppslått på en seng av sprikende fingre ser den tilsynelatende ut til å romme i overkant av 70 000 ord fordelt på omkring 200 sider. Men den rommer langt mer enn det. Den rommer en årelang undring over hva som gir små barn opplevelse av mening. Den rommer et praktisk håndlag og en dose opplevelse av utilstrekkelighet i møte med en hverdag i barnehage og skole utviklet gjennom mange år, og den rommer en årelang fascinasjon for pedagogisk filosofi.

La meg starte med begynnelsen. Jeg begynte for 30 år siden å arbeide som nyutdannet førskolelærer i en alternativ barnehage – en Steinerbarnehage. Selv om jeg i dag ikke lenger fullt ut slutter meg til Steinerpedagogikkens idégrunnlag, har denne erfaringen allikevel lagt grunnlaget for den teksten du holder i hånda. Det dreier seg om en anerkjennelse av bevegelse, sanseopplevelser, lek, det musikalske og det dansende – også når det ikke umiddelbart fører noen vei i form av målbar læring, ettertanke eller språkliggjøring. Det betyr også en dyp forståelse for enheten mellom barns kroppslige og mentale liv – mellom en bevegelig kropp og et bevegelig tanke- og følelsesliv. Den observante leser vil nok kunne finne igjen elementer av denne tenkningen i avhandlingen.

Da jeg i 2011 skulle skrive min masteroppgave i pedagogikk, var det med en intensjon om å forstå og språkliggjøre dette ved hjelp av et annet teoretisk repertoar enn Rudolf Steiners antroposofi. Masteroppgaven ble kalt «Fra medbevegelse til medfølelse», og den tegnet en teoretisk linje fra små barns måte å være sammen på som kropper i bevegelse mot og med hverandre, til utviklingen av empati, intersubjektivitet og den helt nødvendige opplevelsen av å være del av et *vi*. Det teoretiske grunnlaget var Maurice Merleau-Ponty og hans kropps-fenomenologi. Jeg innså kort tid etter at det hadde vært interessant å gjøre etnografiske undersøkelser i barnehagen med disse teoretiske brillene på, og jeg startet ganske umiddelbart med å utforme ulike doktorgradsprosjektskisser med en slik ambisjon i bunn.

Jeg ble som relativt fersk universitetslektor i pedagogikk ved UiA, høsten 2013 invitert til å være med i en forskergruppe som skulle undersøke fenomenet *mobbing i barnehagen* fra ulike vinkler. Prosjektet som fikk navnet «Hele barnet – hele løpet» (HBHL), ble finansiert av foreldreutvalget for barnehage og grunnsopplæringen (FUB og FUG). Forskergruppen besto av professor Bobo Velibor Kovac UiA, professor David Lansing Cameron UiA, professor Ingrid Lund UiA og Anne Helgeland,

seniorforsker fra Sørlandet sykehus - avdeling for barn og unges psykiske helse. I tillegg deltok, foruten meg selv, Marianne Godtfredsen fra oppvekstetaten i Kristiansand kommune. Ingrid Lund ledet arbeidet.

Ved å delta i denne gruppen fikk jeg innpass i to småbarnsavdelinger for å gjøre etnografiske observasjoner som en del av HBHL og med tanke på å føre det videre som en ph.d. Det ble påbegynt våren 2014. Målet var gjennom å studere det sosiale livet mellom de yngste barnehagebarna å få øye på betingelser for god forebygging av mobbing. Jeg hadde som antagelse at de nonverbale, kroppslige samværsformene som leken i denne aldersgruppen bærer preg av, hadde en betydning i så måte. En konsekvens av denne bakgrunnen har vært at prosjektet opprinnelig het «Gode relasjoner som forebygging av mobbing».

Prosjektet mitt har fortsatt der HBHL avsluttet. Denne avhandlingen foreligger derfor omkring to år etter at Ingrid Lund avleverte rapporten. Det betyr, som leseren vil merke, at jeg også har tatt et bredere perspektiv på de yngste barnas sosial liv enn mobbing. Jeg har til og med valgt bort *mobbing* som fenomen og analytisk begrep i bearbeidningen av materialet. Refleksjonene bak dette valget er redegjort for i introduksjonskapitlet. Men ved å lese avhandlingen vil leseren merke at en normativ ambisjon om å legge grunnlaget for gode barnehager for de yngste vender tilbake mot slutten. Det er derfor slik jeg ser det ingen motsetning mellom intensjonen bak HBHL og mitt prosjekt.

Det har vært mange som på ulike måter har bidratt til at dette doktorgradsprosjektet har latt seg gjennomføre. Hovedveileder professor-II Eva Gulløv og bi-veileder professor Ingrid Lund har begge uttrykt stor tro på prosjektet, gitt vind i seilene når det var nødvendig og motstand når det var på sin plass. Tusen takk skal dere ha. Ingrid Lund skal ha en spesiell takk for å våge å ta meg med i HBHL-gruppa i første omgang. Medlemmene i gruppa var dessuten helt sentrale i oppstartsfasen som sparringspartnere når prosjektet ble utmeislet.

Skal noen andre nevnes spesielt, er det vanskelig å komme utenom professor Jan Kampmann som i tillegg til å være en skarp men oppmuntrende leser, organiserte en måneds skriveopphold for meg i Roskilde hvor denne kappen kunne ta form, og Professor Giert Biesta som etter noe masing fra min side tok seg tid til å lese en artikkel og fant at min bruk av Hannah Arendt var verd å satse på – noe andre var mer tvilende til. Dessuten har førsteamanuensis Anne Greve fra HiOA og førstelektor Else Cathrine Melhuus ved UiA på ulike stadier i prosessen lest og kommentert tekster på innsiktsfulle måter. Det hjalp meg videre.

Kandidatfellesskapet i forskerskolen PROFRES må også nevnes samt kollegaer i BLU-teamet, medlemmer av didaktikkgruppa og ph.d.-kandidatgruppa ved instituttet samt gode kontornaboer forøvrig.

Jeg må også nevne bidragene til instituttleder Astrid Birgitte Eggen og hennes etterfølger Inger Marie Dalehefte. Det er uten tvil takket være deres engasjement og prioriteringer at arbeidet med denne avhandlingen ble overkommelig.

Sist men ikke minst har familien min, Gunn, Tobias, Jakob og Lea, bidratt og oppmuntret. De fortjener en stor takk og masse oppmerksomhet fremover. Uten deres støtte, interesse og tålmodighet hadde ikke dette gått.

Det må også rettes en spesiell takk til deltagerbarnehagene og i særdeleshet barna som lot meg få innsikt i hvor omfattende, finstemt og komplekst deres sosiale liv er selv uten så mange ord. Å studere de yngste barnas måter å være sammen på i det som noe upresist kalles *lek*, har gitt meg innsikt ikke bare i hvordan det er å være to år i barnehage, men i høyeste grad hvordan det i det hele tatt er å være mennesket og hva som skaper fellesskap mellom oss.

Det er, for å avslutte forordet med litt store ord, leken som limer oss sammen og som knytter oss tett til denne verden, både de levende og ikke-levende omgivelsene våre. Leken er selve grunntonen i vår måte å være-i-verden på også når den ikke fører noe sted i form av læring, utvikling eller dekker andre nyttefunksjoner. Jeg håper denne avhandlingen derfor kan fremstå som en hyllest til leken – og til barns spontane måte å være tilstede på sammen. Jeg tror vi alle sammen har noen å lære av dem.

Kristiansand, august 2017

Dag Øystein Nome





# 1. Introduksjon

Dette er en teoretisk og metodologisk sammenfatning av fire ulike forskningsartikler som til sammen utgjør en ph.d.-avhandling innenfor etnografisk barnehageforskning. Datamaterialet er video av barn-barn-samspill og feltnotater fra deltagende observasjoner i to norske småbarnsavdelinger. Avhandlingen stiller følgende overordnede forskningsspørsmål:

*Hva kjennetegner de yngste barnas nonverbale sosiale handlingsrepertoar slik det utvikles og kommer til uttrykk i småbarnsavdelinger i barnehagen?*

På bakgrunn av denne overordnede problemstillingen reises det fire underliggende spørsmål som belyses i hver sin artikkel:

- *Hvordan arter barns første sosiale utprøvinger seg innenfor barnehagen som kontekst?*
- *Hvordan er forholdet mellom barna og tingene de omgir seg med, og hvilken betydning har dette forholdet for deres muligheter til deltagelse i sosiale aktiviteter?*
- *Hvilken betydning har lyden av barna i deres sosiale interaksjoner?*
- *Hvilken betydning har barns opplevelse av motstand, avbrytelser og forstyrrelser i lek for deres måte å fremstå på som subjekter i barnehagerommet?*

Det første forskningsspørsmålet leder til en mer overordnet beskrivelse av hvordan sosiale fenomen som vennskap og konflikter først kommer til uttrykk blant de yngste, og det drøftes hva barnehagen som institusjonell kontekst gir av muligheter og begrensninger for disse sosiale utprøvinger. De andre spørsmålene kan deretter drøftes på bakgrunn av en slik rammefortelling. Ikke minst er institusjonskonteksten alltid en bakenforliggende faktor. Spørsmål to, tre og fire utkrystalliserte seg i mitt første møte med datamaterialet. Det var åpenbart at tingene omkring barna spilte en rolle i hvordan deres sosiale utprøvinger utspant seg, og mye av interaksjonen var dessuten tydelig preget av nonverbal lyd, rytmer og melodiske element. Avbrudd, oppbrudd og kryssende agendaer var dessuten et iøynefallende trekk ved barnas selvstyrte aktiviteter.

I tillegg til å *beskrive*<sup>1</sup> ulike sosiale fenomen, peker de tre første spørsmålene mot institusjonskontekstens-, tingenes- eller lydenes *betydning for interaksjoner, deltagelse og relasjoner*. Dette må man anta til en viss grad er observerbart. Det siste spørsmålet ser etter *måter å fremstå på som subjekt*. Dette kan oppleves som en vanskeligere øvelse å gjøre bare basert på observasjonsdata. Det etterspør riktignok ikke barnas *opplevelser av-* eller *erfaringer med* å være en sosial aktør noe som åpenbart ikke er observerbart. Men spørsmålet forutsetter åpenbart at *opplevelser av motstand, avbrytelser og forstyrrelser* kan observeres. Det er en relevant innvending at vi ikke kan vite hva et barn for eksempel opplever som *forstyrrelser*.

I tråd med en etnografisk tradisjon har min tilgang til å kunne svare på dette og de andre spørsmålene vært en fenomenologisk inspirert *fortolkning* av materialet. Da har ikke minst ulike kroppslige uttrykk, som endringer i tempo og retning, ulike positurer og gester samt forskjell på avstand og nærhet, vært møysommelig reflektert omkring. Målet har vært å kunne komme så nær barnas opplevelser av å *bli forstyrret, avbrutt* eller *møte motstand* som mulig, men uten ambisjoner om å kunne dele deres opplevelser fullt ut.

Artiklene har ulike teoretiske forankringer. Den første gjør bruk av generell barndomssosiologisk teori som William Corsaro (2014) og annen forskning på barns sosiale liv i barnehage som Torgeir Alvestad (2010), Eva Johansson (2001), Randi Dyblie Nilsen (2000) og Anne Greve (2007). Den andre knytter an til materialitetsteori og i særdeleshet Aktør-Nettverks-Teori (ANT) (Latour, 2008). Teori om kommunikativ musikalitet og musikk-sosiologi preger den tredje artikkelen (Malloch & Trevarthen, 2009; Schütz, 1951). Den fjerde anvender først og fremst Hannah Arendts (1996) begrepsapparat. Maurice Merleau-Ponty (1945) er i tillegg en sentral teoretisk premissleverandør i artiklene siden så mange av tolkningene har basert seg på observasjoner av kroppslighet, bevegelse gester og positurer.

Denne kappen har seks kapitler. Første kapittel er en introduksjon hvor prosjektets bakgrunn og relevans drøftes og de sentrale begrepene avklares. Andre kapittel er en gjennomgang av annen relevant forskning på feltet, og det tredje kapitlet er en omfattende redegjørelse for metodiske spørsmål. Kapittel fire er en sammenfattende teoretisk drøfting hvor de ulike teoretiske perspektivene blir belyst i forhold til hverandre. Merleau-Pontys kroppslighetsfilosofi er forsøkt anvendt som et teoretisk nav i avhandlingen. Artiklene presenteres i kapittel fem. Det sjette og siste

---

<sup>1</sup> I avhandlingen er *kursiv* brukt for å understreke betydningen av sentrale ord og begreper eller som en form for metakommunikasjon for å skape tyngdepunkt i teksten.

kapitlet er en oppsummering med svar på forskningsspørsmålene og en avsluttende drøfting omkring mulige praktiske implikasjoner undersøkelsen eventuelt kan ha.

## 1.1. Bakgrunnen for prosjektet

Dette doktorgradsarbeidet tar utgangspunkt i ett av tre delprosjekt i et større forskningsprosjekt omkring *mobbing i barnehagen*. Det ble utført av en forskergruppe ved Universitetet i Agder i samarbeid med Sørlandet Sykehus – avdeling for barn og unges psykiske helse og barnehageetaten i Kristiansand kommune. Prosjektet ble finansiert av FUB og FUG (foreldreutvalget for Barnehager og Grunnskoler) og fikk tittelen «Hele barnet – hele løpet» (HBHL). Det startet opp i 2013, og sent på høsten 2015 ble det lagt frem en rapport fra arbeidet (Lund, 2015).<sup>2</sup>

Mitt bidrag var et deskriptivt orientert feltarbeid i to småbarnsavdelinger. I motsetning til de andre to delprosjektene berørte ikke mitt delprosjekt mobbing eksplisitt. Det fremgår riktignok av rapporten at målsetningen med denne delen var å kunne bidra til arbeidet med forebygging av mobbing. Det pekes på at det gjennom å undersøke det sosiale livet omkring de de yngste barna, blir mulig å peke på forutsetninger for å utvikle et inkluderende og åpent sosialt miljø i en barnegruppe. Allikevel har mitt prosjekt etter at rapporten ble skrevet, utviklet seg i retning av et langt bredere blikk på de yngste barnas sosiale liv enn HBHL hadde som mål.<sup>3</sup>

De øvrige medlemmene i forskergruppen bak HBHL bidro med to andre delprosjekter. Det ene var en kvantitativ surveybasert undersøkelse av erfaringer med- og holdninger til mobbing blant foreldre og medarbeidere i et utvalg barnehager (Cameron & Kovac, 2016). Det siste delprosjektet baserte seg på fokusgruppeintervjuer med 5-åringer i barnehager med supplerende observasjoner av lek. I intervjuene ble barna bedt om å beskrive hva de forsto var mobbing og forøvrig beskrive deres erfaringer rundt konflikter, ekskludering og vennskap. Undersøkelsen ga fine blikk inn i barnas erfaringsverden rundt det å oppleve fysisk aggresjon, å være ny og ikke ha venner eller hvordan ulike former for erting oppleves (Helgeland & Lund, 2016; Lund, 2015).

Siden mitt prosjekt har denne bakgrunnen, vil det være nødvendig med en klargjøring av hvordan jeg har forholdt meg til mobbebegrepet og mobbeforskningen når jeg utviklet prosjektet videre.

---

<sup>2</sup> Se vedlegg nr. 8.

<sup>3</sup> Prosjektet her derfor opprinnelig: «Gode relasjoner som forebygging av mobbing». Det er denne tittelen som er brukt i kommunikasjon med foreldre og personalet i deltagerbarnehagene og NSD. Se vedlegg 1,2 og 4

## 1.2. Utfordringen med mobbing som begrep

Som i andre tilsvarende prosjekter, diskuteres også definisjonen og forståelsen av mobbing som fenomen i rapporten. Det generelle trekket ved utviklingen av mobbeforståelsen er at den har beveget seg fra relativt individorienterte psykologiske forklaringsmodeller på 70-tallet til mer sosiale og relasjonsbaserte forklaringsmodeller i vår tid (Nome, 2015, s. 43). Som en konsekvens av dette, har oppmerksomheten også blitt rettet mot mobbingens kontekstavhengighet, og det er påvist både likheter og forskjeller mellom mobbing i ulike kontekster som skole, mellom søsken, i fengsel og på arbeidsplassen (Monks et al., 2009, s. 147). Mobbing i skolen har sine spesifikke kjennetegn på grunn av skolens særtrekk som kontekst (ibid.), og mobbing i barnehagen har derfor også sine helt spesifikke kontekstuelle vilkår selv om mange av kjennetegnene ved skolemobbing er de samme i barnehagen (Perren & Alsaker, 2006, s. 53).

En slik relativisering av fenomenet *mobbing* medfører at det er krevende å operere med én definisjon. Det vil naturligvis også medføre en debatt om hvorvidt *mobbing* er det rette begrepet å bruke når uønskede sosiale fenomen skal settes ord på i nye sosiale kontekster dersom én definisjon skal gjøres gyldig i enhver situasjon. Bruk av *mobbing* som begrep i barnehagen har derfor fra tid til annen blitt kritisert (Pålerud, 2004; Solheim, 2012).

I Norge har følgende definisjon vært rådende i utdanningspolitiske sammenhenger de siste årene blant annet i det såkalte *manifestet mot mobbing*.

Med mobbing mener vi gjentatt negativ eller «ondsinnnet» atferd fra en eller flere rettet mot noen som har vanskelig for å forsvare seg. Systematisk utestengning eller gjentatt erting på en ubehagelig måte er også mobbing (Manifest mot mobbing, 2011).

Denne standard-definisjonen som har praksisfeltet som målgruppe, legger vekt på at handlingene skal være *gjentatte* og vare *over tid*. I en del profilerte saker ikke minst fra media har derimot *mobbing* blitt brukt også om enkelthendelser (Peters, 2013), og forskning på aggressiv adferd i barnehagen viser at gjentakelser over tid ikke er så vanlig der som i skolen (Monks, 2011, s. 15). Det er påpekt at den tradisjonelle mobbedefinisjonen derfor både er for bred og for smal på samme tid. Den er for bred fordi den ikke skiller mellom mer eller mindre alvorlige hendelser og for smal fordi den ikke godt nok fanger inn alvorlige og krenkende enkelthendelser (Eriksen & Lyng, 2015, s. 41).

Det er en del av forskningens oppgave å utfordre rådende forståelser og definisjoner, og det kan bidra til at det utvikles nye og ulike definisjoner til bruk i ulike kontekster. Det er i den forbindelse også viktig å reflektere over hvorvidt det bør være forskjell mellom en definisjon som ligger til grunn for en forskningsmessig analyse av et datamateriale og en definisjon som ligger til grunn for et enkeltvedtak i en mobbesak med juridiske konsekvenser. Det siste krever i en del tilfeller mulighet for å fordele skyld og innføre sanksjoner noe som ikke er relevant i en forskers analyse av sosiale prosesser.

Forskergruppen bak HBHL introduserte en ny definisjon av mobbing, og det er den som ligger til grunn for hvordan begrepet mobbing er brukt i rapporten.

Mobbing i barnehagen er handlinger fra voksne og/eller andre barn som krenker barnets opplevelse av å høre til og være en betydningsfull person for fellesskapet (Lund, 2015, s. 44).

Denne definisjonen gjør ikke bruken av begrepet *mobbing* avhengig av at det er *gjentatte hendelser over tid*. Begrunnelsen er at enkelthendelser for noen spesielt sårbare barn kan være *dråpen som får begeret til å flyte over*. Andre barn er mer robuste mot å føle seg krenket og tåler negative enkeltepisoder bedre. Denne definisjonen innfører dessuten tre andre nye elementer: voksnes krenkende handlinger mot barn, mobbing som subjektivt opplevde krenkelser og å ikke være *en betydningsfull person for fellesskapet*. Dette er en viktig utvidelse som åpner for en bredere relasjonell forståelse av fenomenet (Helgeland & Lund, 2016, s. 134).

Forsking på skolemobbing i Danmark har også interessert seg for hva avhengigheten av sosial tilhørighet har for opplevelsen av å bli krenket, men også for motivasjonen bak mobbe-adferd. Mobbing blir her forstått som *normale sosiale mekanismer som er havnet på avveie*, og det er forklart som en konsekvens av kampen om posisjonering i gruppen av barn. Opplevelsen av at ulike posisjoner i en gruppe alltid er på spill og at det å være innenfor eller utenfor ikke er gitt fra en dag til en annen, gjør at mange barn vil være preget av en stadig tilbakevendende usikkerhet om sin posisjon. Derfor gjør de taktiske valg i dette spillet om posisjoner som av og til oppleves som krenkende overfor andre. Dette er mobbing som en konsekvens av *sosial eksklusjonsangst* (Kofoed & Søndergaard, 2009, s. 21). Mobbing kan derfor knyttes til barns normalitetsforståelse og vennskapsforventninger i skoleklasser hvor det å definere likheter og dermed sanksjonere annerledeshet kan bli en konsekvens av arbeidet med å skape samhold i vennegrupper (Bliding, 2004, s. 152).

Dette er riktignok en forståelse av mobbing med utgangspunkt i en skolekontekst hvor sterke gruppeprosesser er i spill. Forskning på utfordrende adferd mellom jevnaldrende i barnehagen finner i liten grad de samme sterke gruppeprosessene (Monks, 2011, s. 152). Det er derfor en tendens til å bruke uttrykk som *begynnende mobbeadferd* (Hobberstad, 2015) om aggresjon mellom jevnaldrende i barnehagen. Det er beskrevet som «...indicative of behaviours which may later become bullying» (Monks, 2011, s. 15). Alternativet til slike omskrivninger er å gjøre som HBHL, å arbeide frem andre definisjoner som fanger fenomenets barnehage-spesifikke og relasjonsmessige side bedre (Helgeland & Lund, 2016; Lund, 2015). En viktig del av en kontekstualisering av denne undersøkelsen er derfor å redegjøre for noen av barnehagens særlige vilkår for sosialt liv.

### **1.3. Barnehagen som en særegen institusjon**

9 av 10 barn under skolepliktig alder i Norge går i barnehager. Barn har rett på barnehageplass, og siden 2006 har det vært så godt som full behovsdekning i sektoren. Barnehagen er derfor blitt en helt naturlig og integrert del av en norsk barndom. Samfunnsmandatet er komplekst og rettet mot å oppfylle både sosialpolitiske, sysselsettingspolitiske, integreringspolitiske og utdanningspolitiske forventninger. Den skal både yte omsorg, gi barna en meningsfull hverdag her-og-nå og samtidig forberede for skole som det første leddet i utdanningskjeden ikke minst ved å utvikle spesifikke sosiale ferdigheter (Thoresen, 2015, s. 100-101). Barnehage som institusjon har i tillegg noen særlige kjennetegn som gir det sosiale livet mellom barna helt bestemte forutsetninger.

Som i skolen, har ikke barna valgt å gå i barnehage selv. De blir påtvunget mange timer daglig samvær med andre barn og voksne de i utgangspunktet ikke kjenner eller har valgt å være sammen med. Men i motsetning til i skolen kan ikke barna idet de begynner i barnehage overskue eller slutte seg til barnehagens hensikt utover at den fyller tiden i deres liv mens foreldre er på arbeid. Skolen bærer med seg forventninger om blant annet lesing, skriving og regning øvet innenfor klare formelle rammer, og det å være elev er derfor en rolle barn har forventninger til før de begynner.

Å være barnehagebarn er derimot en mye mer uklar rolle som barn i svært liten grad kan ha noen som helst forventninger til eller forestilling om før de begynner. Barnehagen er et sted å være barn under helt spesielle vilkår. Barna går på skole for å lære et kulturelt gitt innhold innenfor gitte fagdisipliner innrammet av timeplanlagte

tidssekvenser. Men barnehagens lærings- eller oppdragelseskultur er langt mer uklart. Det medfører blant annet at store deler av dagen disponeres relativt fritt av barna med voksne omkring seg som gir løst støttende og korrigerende rammer (Gulløv, 2015, s. 73). I barnehagefaglig tenkning regnes dette som kjernetiden av barnehagens virksomhet som mange av de pedagogiske ambisjonene og bestrebelsene er knyttet til. Derfor blir også barna møtt med et sett av mer eller mindre uttalte forventninger til hvordan de bør oppføre seg i disse selvregulerte situasjonene.

Mellom disse periodene av selvregulert tid har barnehagene et rutinepreget sett med faste situasjoner. Utover ulike hverdagssituasjoner, som måltid, på- og avkledding og stell, legges det også til rette for ulike former for *formelle læringssituasjoner* forstått som målbevisste planlagte pedagogiske handlinger utført av de voksne. Men i motsetning til elever i skolen vil barn i barnehage i liten grad oppleve eller ha forventninger til at dette er formelle læringssituasjoner. De kan oppstå når som helst og hvor som helst, og de er ikke innrammet av fagtermer eller et kulturelt gitt læringsinnhold som i skolen. Samlet sett gir dette barnehagen preg av å være et flytende og lite forutsigbart sted samtidig som det er preget av mye implisitt normativitet om hva som er god oppførsel i dette frie rommet (Gulløv, 2015, s. 74).

I tillegg er barnehagens uregulerte tid preget av lek med eierløse ting som stadig krever forhandlinger og ulike strategier mellom barna for at det skal la seg gjøre å etablere og håndtere midlertidige og flyktige eierforhold (Corsaro, 2014, s. 126). I skolen kan leken i friminuttet være preget av ulike medbrakte private leker. I barnehagene er dette ikke mulig i samme grad. Mye aktivitet må foregå med eierløse gjenstander. Konsekvensene er på den ene siden en opplevelse av frihet hvor alt gjøres tilgjengelig og mulig å ta i bruk for alle; på den andre siden skapes en opplevelse av usikkerhet og sosiale spenninger omkring retten til å disponere tingene og stedene (Johansson, 2001, s. 61).

Denne særegne institusjonsrammen og de sosiale utprøvingene som derfor hele tiden må finne sted, åpner for institusjons-spesifikke konflikter, interessemotsetninger og posisjonskamper mellom barna. De kan være preget av aggresjon og aktiv ekskludering av en slik art at begrepet mobbing synes nærliggende å bruke gitt at begrepet defineres i tråd med barnehagens særskilte forutsetninger for interaksjoner. Men er det derfor relevant å bruke i en etnografisk forskningssammenheng?

#### 1.4. Bruken av mobbing som begrep i etnografisk analyse i barnehager

Uavhengig av arbeidet med å utvikle nye definisjoner av mobbing er det viktig å vurdere i hvilken grad begrepet er fruktbart å bruke i forskningsmessige analyser av sosiale forhold i barnehage. Målet mitt har vært å gi utførlige beskrivelser av det komplekse spillet i de sosiale utprøvingene som oppstår mellom barna i starten av deres institusjonstilværelse, og da blir lett slike begreper som *mobbing* problematiske å bruke fordi det kan skyggelegge viktige sider ved interaksjonene. Selv om en relasjonsbasert definisjon som er tilpasset barnehagen i noe grad vil redusere problemet, har jeg allikevel valgt å legge begrepet til side.

Et slikt valg innebærer ikke å snakke ned alvoret omkring fenomenet *mobbing* eller *begynnende mobbeadferd* i og for seg. Det er ingen hensikt å dikotomisere unødige mellom en deskriptiv tilnærming og en normativ intensjon i forskning. I den grad begrepet *mobbing* utfordres er det i bruken av det som analyse-redskap slik en hermeneutisk refleksjon pålegger forskeren å *utfordre det en tar for gitt* i møtet med datamaterialet (Wetlesen, 1983, s. 226). Det har ikke vist seg fruktbart å bruke *mobbing* som en kategori på måten barn handler overfor hverandre på i mine observasjoner. Å bruke *mobbing* som en analyse-kategori ville ha medført at mangfoldet og kompleksiteten i meningsdanningen i en relasjon ikke ble fanget inn godt nok. Begrepet blir så stort og upresist og så kulturelt ladet, blant annet med henblikk på å plassere skyld, at det skygger for utsynet til fenomenet.

Dersom mobbing blir brukt om en situasjon hvor to barn gjentatte ganger dytter unna og gjeiper til et tredje barn som nærmer seg leken deres, kan det bli vanskeligere å få øye på hva slags motivasjon som ligger bak handlingene og hvordan vilkårene i barnehagen er for par-lek av denne typen. Det som skjer kan dreie seg om utprøving av et helt nødvendig sosialt handlingsrepertoar for barn så vel som for voksne. Det kan handle om å kunne øve seg i å beskytte en særlig verdifull relasjon på en sosialt akseptabel måte. Dette er i tillegg en kontekst hvor tingenes og stedenes eierløse karakter gjør disse utprøvingene ekstra krevende. Å anvende begreper som inviterer til å henge merkelappen «skyldig» eller «offer» på bestemte barn i slike situasjoner, er derfor lite hensiktsmessig i en etnografisk analyse. Det innebærer allikevel ikke å underslå at barn som utsettes for dette kan oppleve det belastende, eller at barn som utfører det har behov for veiledning og gode eksempler på mer hensiktsmessige handlingsalternativ.

I HBHL sto riktignok bruken av begrepet *mobbing* helt sentralt. Dette må ses på bakgrunn av at det var foreldrenes interesseorganisasjon (FUB-FUG) som finansierte



prosjektet. For dem handlet det naturlig nok om å opprettholde tilliten til barnehagene blant brukerne ved å gjøre pedagogene bedre i stand til å forebygge, avdekke, stoppe og følge opp negative sosiale adferdsmønstre. Bruken av begrepet *mobbing* i den forbindelse bidro derfor til å gjøre alvoret og plassere ansvaret tydelig, og det var et uttalt mål at barnehagene i større grad turte å bruke mobbe-begrepet i sitt daglige arbeid (Lund, 2015, s. 45).

Når jeg velger å ikke bruke ordet *mobbing* fordi dette begrepet kan skygge for å få øye på hva som faktisk skjer mellom barna, oppstår derfor et paradoks. Er det ikke en uunngåelig konsekvens av et slikt valg at også barnehagelæreres bruk av begrepet *mobbing* i sitt arbeid med å observere og vurdere livet i en barnegruppe er problematisk? Hvis begrepet skygger for forskerens utsyn til kompleksiteten i barnas relasjoner, gjør det vel også det for praksisutøveren?

Jeg tar ikke til orde for å avvikle bruken av begrepet i barnehagen gitt at det blir definert på en måte som er tråd med barnehagekontekstens særlige innretning, men det er etter min mening helt nødvendig med et mer nyansert språk om adferd som oppleves krevende og uønsket enn det bare økt bruk av begrepet *mobbing* vil kunne gi. Denne undersøkelsen har derfor som intensjon å gi et lite bidrag til et rikere begrepsapparat om hva som skjer sosialt mellom barna i en barnehage.

Det er riktignok fullt mulig å trekke linjene fra analysene i undersøkelsen til mulige praktiske implikasjoner for pedagogisk arbeid i barnehagene på et mer normativt plan. Det er mulig å uttrykke hva barnehagene kan legge til rette for av sosiale muligheter gjennom måten innredning, valg av materiell, dagsrytme og pedagogisk program gjøres på. Det er også mulig med bakgrunn i analysene å peke på hvilke holdninger til barns måte å opptre på som er mer eller mindre støttende med tanke på å gi barn et godt sosialt handlingsrom og dermed også forebygge mobbing. Analysene kan dermed også peke på hvordan barn kan veiledes når de gjør sine sosiale utprøvinger. Det gjøres i liten grad i artiklene, men etter presentasjonen av de ulike artiklene gjøres det noen refleksjoner omkring mulige konsekvenser og perspektiveringer for praksisfeltet.

### **1.5. Et nonverbalt sosialt handlingsrepertoar**

Som sagt innebærer prosjektet en intensjon om å beskrive det sosiale i sine mest grunnleggende uttrykksformer med samspillet mellom ett- og to-åringene i barnehagen som case. Dette kan forsøksvis betegnes som *det sosiale* i sin *urform*. Begrepet *urform* er riktignok krevende å bruke fordi det indikerer at det finnes en *pre-kulturell* eller

*naturlig* måte å være sammen på. Det ligger til grunn for mine analyser at barn er kulturelle vesener allerede fra mors liv (Selmer-Olsen, 1999, s. 49). Selv Sterns fremstillinger av mor-barn-samspeillet i spebarns-alderen er ifølge kulturteoretikere kulturelle uttrykk, og tolkningen av dem har rot i en kulturell forståelse. De kan derfor ikke anses for å representere en universell *kulturfri* eller *naturlig* adferd (Rogoff, 2003, s. 64). Dessuten vil livet i en institusjon i aller høyeste grad være preget av stedets forventninger og normer for hva det vil si å være en god eller dårlig institusjonsbruker selv for de aller yngste (Gulløv, 2015, s. 104-105).

Jeg vil gjennomgående kalle det barna gjør som uttrykk for *det sosiale i sine mest grunnleggende former*. Dette er en formuleringsmåte som delvis er lånt fra tittelen på en av Johan Asplunds<sup>4</sup> bøker *Det sociala livets elementära former* (Asplund, 1987). *Det sosiale i sine mest grunnleggende former* ligger til grunn for den kontekstbetingede utviklingen av det jeg har kalt *de yngste barnas sosiale handlingsrepertoar*. Med begrepet *handlingsrepertoar* ønsker jeg å rette oppmerksomheten på barnas ulike måter å være på sammen, Jeg er interessert i hvordan deres ulike kroppslige og lydmessige uttrykk og deres måte å bruke tingene omkring seg på skaper sosiale muligheter. Men dette repertoaret har noen særlige kjennetegn. De yngste barnehagebarna kan kun i begrenset grad bruke konvensjonelt verbalspråk i sin kommunikasjon. De er avhengig av kroppslige og lydmessige uttrykksmåter, og kommunikasjonen har derfor et betydelig *nonverbalt* preg. Å kalle disse uttrykksmåtene *nonverbale* er allikevel noe upresist. Barnas handlinger er ofte ledsaget av mer eller mindre forståelige verbalspråklige ytringer, men min intensjon er først og fremst å utforske handlingens kommunikative karakter uavhengig av eventuelle ord som blir sagt. At en ytring er *nonverbal*, betyr ikke at subjektiviteten, intensjonene eller motivene er fraværende. Det er stadig snakk om *tale* i en viss forstand.

Det må heller ikke forstås som et utviklingspsykologisk syn. Det er ikke primitiv kommunikasjon som etter hvert erstattes av andre og mer avanserte omgangsformer med økt kognitiv modenhet. I tråd med Merleau-Pontys kroppslighetsfilosofi er perspektivet snarere at disse grunnleggende kroppslige måtene å danne- og uttrykke mening på, ligger i bunn for vår bevissthet og vår måte å omgås hverandre på og skape mening uansett alder og modningsnivå (Merleau-Ponty, 1945, 2004, 2010). Det er derfor heller ikke riktig å kalle dette repertoaret *pre-kognitivt*.

---

<sup>4</sup> Johan Asplund er en svensk sosiolog og professor i sosialpsykologi og kultursosiologi som har vært svært inspirert av G.H. Mead i sin måte å utforske det sosiale livets grunnleggende elementer.

*Det sosiale handlingsrepertoaret* jeg beskriver må på denne bakgrunnen forstås som en forutsetning for vår måte å være sammen på som uhørlig klinger med under våre verbalspråklige uttrykk og kognitive refleksjoner. Et premiss i dette prosjektet er allikevel at denne grunnleggende formen for sosialitet er mer synlig og toneangivende i relasjonene mellom de yngste barna enn senere i livet. Den kan derfor i en viss utstrekning observeres og beskrives på mikronivå lettere enn i et tilsvarende materiale med større barn eller voksne.

Jeg har ikke vektlagt kjønn som en faktor i studien. *Det sosiale handlingsrepertoaret* beskrives uten hensyn til om gutter eller jenter er mer eller mindre aktive i bruken av de ulike uttrykkene. Det betyr ikke at forskjeller mellom kjønn nødvendigvis er en uaktuell faktor i mitt materiale, og det er grunn til å tro at *det handlingsrepertoaret* jeg beskriver gradvis utvikler seg i ulike kjønnede retninger. Men slike forskjeller var aldri så iøynefallende blant mine informanter at det var nødvendig å se spesifikt på dette i analysene. I tilsvarende materiale med eldre barn vil sannsynligvis dette slå sterkere ut.

## **1.6. Det sosiale på mikronivå**

I metodeavsnittet gjøres det en nærmere redegjørelse for hva *mikroetnografi* innebærer med tanke på hva forskerens har blikk for i arbeidet med datamaterialet. I denne sammenheng kan det kort beskrives som et blikk for små detaljer i ansikt-til-ansikt-relasjoner slik det uttrykkes kroppslig og språklig (Streeck & Mehus, 2005, s. 382). Uttrykket *det sosiale* er også viktig å gi en innramming av. *Det sosiale* er, på bakgrunn av en fenomenologisk ontologi, et uttrykk for rommet mellom *meg* og *verden* hvor opplevelse av mening, bevissthet og etablering av selverkjennelse kan oppstå. I dette rommet foregår en dialektisk vekselvirkning mellom å aktivt rette seg intensjonelt mot ting og mennesker omkring oss og de samme tingene og menneskenes intensjonelle henvendelse mot oss. En fenomenologisk ontologisk posisjon tillater dermed ikke subjektivitet eller bevissthet om verden å være forankret i en betraktende posisjon utenfor verden, men som et resultat av en prosessuell og dynamisk aktivitet i *livsverdenen* (Bengtsson, 2005; Zahavi, 2003).<sup>5</sup>

*Det sosiale* i mitt materiale er derfor ikke bare små barns kommunikasjon. Det tas utgangspunkt i at kommunikasjon, i den forstand at hvert barn har et indre liv hvor det oppstår motiver og intensjoner som skal formidles, forutsetter en underliggende

---

<sup>5</sup> Mer om det ontologiske grunnlaget i kapittel 4

kroppslig forankret relasjon, eller et *vi*. Bevissthet er ikke årsak til sosiale handlinger, men sosiale handlinger er en forutsetning for bevissthet og et indre liv. En slik forståelse for *det sosiale* har røtter tilbake til Georg Herbert Mead og hans stadfestelse av at: «... there has to be a social process going on in order that there may be individuals» (Mead, 1934, s. 189). Det er riktignok ikke et *før* og *etter*, men en samtidighet i det relasjonelle *vi*-et og det kommuniserende *jeg*-et. Det som beskrives gjennom observasjonene er begge deler, og det er vanskelig å skille det ene fra det andre.

Det er noen særlige kjennetegn ved hvordan *det sosiale* kommer til uttrykk i materialet. Det er for det første ikke avgrenset til å gjelde relasjonen barn-barn eller barn-voksen. Også relasjonen mellom barna og tingene er en del av *det sosiale*. Et barn som sitter alene og bygger med duplo-klosser forstås i denne undersøkelsen også som en sosial aktivitet. Dessuten inkluderes ekspressive kroppslige uttrykk, som gjerne kan kalles dans, samt lyder med stemme, kropp eller gjenstander.

I tillegg til dette er det sosiale i materialet også preget av en institusjonell ramme som gir noen klare føringer med hensyn til forventet adferd, men også hvilke muligheter og begrensninger for sosialt liv institusjonen gir rom for. Jeg har derfor observert og tolket ulike utprøvinger og forsøk på å vekselvis tilpasse seg til og utfordre den institusjonelle orden. Det eksisterer en sosialt akseptert måte å være sammen på, både barn-barn, barn-voksen og barn-rom-og-ting. Derfor oppstår det også spenninger når et sosialt handlingsrepertoar skal utvikles mellom barna og omgivelsene. Observasjonene blir derfor et blikk på et grunnleggende nonverbalt sosialt handlingsrepertoar som møter og tar form i en institusjonell ramme med klare begrensninger og muligheter. Det ligger som jeg skal komme tilbake til, også et danningsteoretisk syn implisitt i en slik forståelse av barns sosiale handlinger.

Teoretisk blir denne forståelsen av *det sosiale* forankret i en fenomenologisk livsverdens-forståelse spesielt med henblikk på Maurice Merleau-Pontys (1945) refleksjoner om kroppslighet. I tillegg trekkes det også på Bruno Latours (2008) ANT og teori om tingenes betydning som sosiale aktører og Hannah Arendts (1996) handlingsbegrep og dialektiske forståelse om hvordan andres tilsynekomst for subjektet er et vilkår for subjektets tilsynekomst for andre. Wolfgang Klafkis (2001) begrep *kategorial danning*, Alfred Schütz` (1951) begrep *mutal tuning-in-relationship* og Johan Asplunds (1987) begrep *sosial responsivitet* benyttes i den forbindelse også.

## 1.7. Oppsummering

Prosjektet har til hensikt å beskrive *det sosiale* på mikronivå slik det utspiller seg mellom barn under tre år i norske barnehager. Det skal først og fremst beskrive *barns nonverbale sosiale handlingsrepertoar*, men også se det i relasjon med hvilke rammer institusjonene gir for utvikling et slikt repertoar. Det blir med andre ord en beskrivelse av hvordan barn utforsker og prøver ut ulike sider med det å være sosial aktør i en institusjonskontekst før verbalspråket er etablert. Med begrepet *sosial* menes ikke bare barn i relasjon med andre barn eller voksne, men også barns relasjoner med tingene, rommene og stedene.

Som et fenomenologisk inspirert studium av barnas livsverden, er utgangspunktet ikke å studere enkeltbarns hensikter eller kommunikative intensjoner, men å rette oppmerksomheten mot hva et barnas handlinger *skaper* i omgivelsen av respons, uro, spenninger, invitasjoner, forstyrrelser, meningsuttrykk eller motstand og hvordan disse reaksjonene skaper et felles forstått nonverbalt sett med handlingsmuligheter i en barnegruppe.

Først og fremst er dette et bidrag til forskningen på de yngste barnas hverdagsliv i institusjoner. Det utvider forståelsen for hva som må tas i betraktning når barnas sosiale liv skal undersøkes. Det inkluderer bruk av lyd uten ord, rytmer og kroppslige uttrykk, men også bruken av tingene og rommenes kvaliteter.

Men det er også praktisk-pedagogiske implikasjoner ved en slik undersøkelse fordi det kan skape bedre forståelse for hvordan institusjonens rammer og regler i større eller mindre grad gir rom og aksept for et slikt nonverbalt sosialt handlingsrepertoar. Det kan hjelpe praksisutøvere til å se verdien av handlinger som ellers lett blir stoppet fordi det bryter med institusjonens sterke ordenskultur.

Som oppvoksende mennesker er det viktig å kunne beherske institusjonshverdagen og utvikle hensiktsmessige måter å omgås hverandre på i offentlige rom. *Det sosiale handlingsrepertoaret* som beskrives, er de ferdighetene som gjør at vi avpasser og toner oss inn på hverandre. Dermed kan denne undersøkelsen implisitt også være ett innspill til arbeidet med å forstå mekanismene bak sosial uro og mobbing.



## 2. Forskning på barns sosiale handlingsrepertoar i barnehage

Forskningsgjennomgangen tar utgangspunkt i en kvalitativ og fenomenologisk tilnærming til forskningsfeltet og er derfor ingen total kartlegging av alle tilgjengelige studier. Det vil si at jeg tar utgangspunkt i mitt ståsted og mitt eget overordnede forskningsspørsmål: *hvordan det nonverbale sosiale handlingsrepertoaret utvikles og brukes blant de yngste i barnehagen*. Hensikten er så å beskrive forskning som på ulike måter danner den forskningsmessige konteksten mitt eget prosjekt oppstår i. Det er med andre ord en tolkende lesning av forskningslitteraturen som ligger til grunn (Randolph, 2009, s. 10). Jeg har derfor i utgangspunktet lest forskning som stiller seg åpen og utforskende overfor de yngste barnas måte å være sammen på i en barnehagekontekst, og dette er forskning som derfor har utfordret de tradisjonelle utviklingspsykologiske teoriene og forsøksvis introdusert nye teoretiske perspektiv. Noe forenklet kan man si at denne forskningen har fulgt to ulike spor: ett som er forankret i fenomenologisk og eksistensialistisk tenkning og ett som har hatt en mer sosiologisk og kulturteoretisk inngang. Før jeg gjør mitt utvalg og tegner opp disse to linjene er det behov for en kort oversikt over hele forskningsfeltet slik det fremstår i dag.

Forskning på barns hverdag i barnehage i Norge er blitt intensivert de siste 30 årene. Bare i årene fra 2007 til 2009 ble antall kroner brukt på barnehageforskning i Norge mer enn fordoblet fra 50 til 107 millioner kroner. Det er nå et sterkt voksende forskningsfelt innen utdanningsforskning i Norge (Gunnes, 2013, s. 12). Høsten 2016 bevilget regjeringen ytterligere 50 millioner kroner for å stimulere til fortsatt vekst i de sentrale forskningsmiljøene.

Interessen for å forske på de yngste barnas sosiale liv er ikke av ny dato, men den har gjerne tatt utgangspunkt i relasjonen mor-barn og forklarer barns sosialpsykologiske utvikling utfra kvaliteter ved disse første omsorgsrelasjonene (Bowlby, 1988; Stern, 2002; Winnicott, 1972). Det er også en viss tradisjon for å studere den tidlige barn-barn-relasjonen, men ofte ved hjelp av ulike former for eksperimentelle design (Som hos: Brenner & Mueller, 1982; Bühler, 1938; Eckerman, Davis, & Didow, 1989; Eckerman, Whatley, & Kutz, 1975; Mueller & Cooper, 1986). Denne forskningsgjennomgangen retter seg imidlertid mot forskning på barn-til-barn-relasjonen i barnehager av i dag. Det er i den forbindelse mange grunner til å avgrense

en slik gjennomgang til å belyse hverdagsorientert barnehageforskning gjennom de siste 30 årene.

## **2.1. Skandinavisk barnehageforskning**

Den skandinaviske barnehagetradisjonen skiller seg både historisk, strukturmessig og innholdsmessig fra resten av OECD-landene (Bahle, 2009, s. 23; OECD, 2015).

Andelen barn under 3 år i barnehage er særlig høyt, og innholdsmessig kjennetegnes de nordiske barnehagene av sosialpedagogiske tradisjoner. Det innebærer vektlegging av fri lek som læringsarena og betydningen av barn-til-barn-relasjoner (OECD, 2012). Det er med andre ord usikkert hvor stor verdi forskning utenfor Skandinavia har for forståelsen av en norsk barnehagehverdag og vice versa (Bahle, 2009, s. 23-24), og det er derfor naturlig for et prosjekt som undersøker barn-til-barn-relasjoner mellom de yngste barna i norske barnehager, å bruke skandinavisk forskning som bakgrunnsteppe.<sup>6</sup>

Den skandinaviske barnehageforskningen blir regelmessig kartlagt og vurdert av Dansk Clearinghouse. Deres siste analyse av skandinavisk barnehageforskning med tall fra 2012 viser at 70 % av de undersøkte studiene hadde et hovedfokus på personalet i barnehagene. 48 % hadde i større eller mindre grad oppmerksomheten også rettet mot barna. Metodisk er kvalitative studier toneangivende, og 40 % av studiene var etnografiske arbeid. Men hele 30 % av studiene hadde anvendt kvantitative metoder. Det er en viss tendens til at denne andelen er økende. Fordelingen av forskningsinnsatsen mellom de skandinaviske landene viser at av de 83 publiserte arbeidene hadde 16 studier data fra Danmark, 47 fra Norge og 25 fra Sverige. 10 av de 83 arbeidene hadde de yngste barna som hovedinteresse, og av disse var 7 norske studier. Samtlige 10 hadde oppmerksomheten på interaksjoner, men bare ett rettet seg mot barn-barn-relasjonen (Ellegaard et al., 2014, s. 7).

Dette tverrsnittet fra nordisk barnehageforskning fra 2012 viser for det første at min undersøkelse kan svare på et behov for mer forskning på barn-barn-relasjoner i småbarnsavdelinger samtidig som den plasserer seg i en velprøvd metodologisk tradisjon i feltet hvor beskrivende, etnografiske arbeid fortsatt er dominerende.

Jeg har i den følgende forskningsgjennomgangen derfor lagt vekt på skandinaviske arbeider som har hovedvekten på de yngste barnas innbyrdes relasjon

---

<sup>6</sup> Internasjonalt er nok William Corsaro den som mest systematisk har samlet kunnskap om barndom i institusjon gjennom de siste 20 år. Han baserer også i stor grad sin beskrivelse av de yngste barna på nordisk forskning (Corsaro, 2014)



eller meningsdanning, men det er også tatt med arbeider som ser barnas meningsdanning i sammenheng med institusjonskontekstens særlige vilkår for barns måte å være sammen på uavhengig av alder. Dermed er også de voksnes væremåte overfor barna vektlagt i noen av studiene. De strekker seg tidsmessig fra midten av 1980-årene til 2016.

Metodologisk har de ikke utviklet seg mye på disse årene. Med unntak av et par tidlige etnografiske arbeider gjort helt og holdent som deltagende observasjoner og skriftlige felt-notat (Bae, 1996; Ehn, 1983), har videofilming som supplement til å være tilstede i situasjonene, vært den dominerende metoden. De har alle hatt oppmerksomheten rettet mot barnas hverdagsliv, men de teoretiske perspektivene som brukes i analysene, har noe forenklet beveget seg langs to spor.

Det er en del forskning som primært har vært pedagogisk orientert. Målet har vært å undersøke det enkelte barns opplevelse av selvbevissthet, identitet og mening og vist hvordan dette oppstår i interaksjonen med andre barn og voksne i miljøet omkring (bl.a. Alvestad, 2010; Andersen & Kampmann, 1988; Bae, 1996; Greve, 2007; Johansson, 2001; Løkken, 2000b; Rossholt, 2012b; Sandvik, 2013; Åm, 1989). Her er henvisningene til ulike former for danningsteoretisk, fenomenologisk og etterhvert også post-strukturalistisk og post-human tenkning mange.<sup>7</sup> Annen forskning har vært mer orientert med å forstå institusjonenes særlige karakter som et sted hvor barndom som kulturelt fenomen kan komme til uttrykk på bestemte måter (Ehn, 1983; Gulløv, 1998; Nilsen, 2000; Palludan, 2007; Skreland, 2016). Da er ulike kulturteoretiske og sosiologiske perspektiv mye brukt. Som en rød tråd gjennom hele forskningsfeltet, går en intensjon om å rette et kritisk blikk på hvordan institusjonene gir rammer for barns uttrykk og identitetsskaping.

Min undersøkelse har en eklektisk inngang som bygger videre på flere av de samme teoretiske perspektivene som feltet for øvrig har benyttet seg av. Den følger i hovedsak et pedagogisk og dannelsorientert spor, men den deler også intensjonen om å se kritisk på institusjonens rammer både idémessig og strukturelt.

I presentasjonen av de ulike forskningsarbeidene er det forsøkt gjort et utvalg som illustrerer disse utviklingslinjene. Samtidig representerer de på hver sin måte det jeg anser for å være banebrytende og toneangivende ny kunnskap til et forskningsfelt

---

<sup>7</sup> Det er åpenbare motsetninger mellom en del tradisjonelle pedagogiske motiv for å forske i barnehage og nyere fenomenologiske og etter hvert post-humane teoretiske innganger. Men den forskningen jeg belyser som baserer seg på fenomenologi, post-strukturalisme eller post-humanisme har åpenbart en pedagogisk interesse i bunn. Forøvrig vil en tradisjonell fenomenolog ha motforestillinger mot å bli plassert på samme spor som den ofte normative pedagogiske forskningstradisjonen.

som stadig er under utvikling. Det er ikke en utfyllende liste over feltet, men et eksemplarisk utvalg.

## 2.2. Tidlig etnografisk arbeid i barnehager

De første som gikk etnografisk til verks i barnehagene på 1980-tallet var kjennetegnet av en åpen nysgjerrighet for hva som rørte seg i *barnehøyde* eller det som gjerne omtales som *barneperspektivet*. De forsøkte med andre ord ikke på forhånd å være preget av den rådende utviklingspsykologiske viten om barns kognitive, emosjonelle og sosiale funksjonsnivå, men de ønsket å nærme seg feltet i en viss forstand fordomsfritt. Utgangspunktet var til dels også å utfordre det som den gangen var den rådende kunnskapen på feltet. Det var Eli Åm som gjerne får æren av å ha introdusert begrepet *barneperspektivet* i skandinavisk barnehageforskning gjennom sine observasjoner av lek på midten av 80-tallet. Målet var å se barnehagehverdagen i størst mulig grad gjennom barnas øyne (Åm, 1986, 1989).<sup>8</sup> Jeg har valgt å belyse tre ulike studier, ett fra hvert av de tre skandinaviske land, som alle delte Åms ambisjoner og gikk inn for å utforske barnehagelivet gjennom en slik åpen induktiv tilnærming. De forsøkte deretter å knytte teoretiske perspektiv til for å gi et faglig språk til barns handlingsrom og tidlige meningsdanning i barnehagen. Det medførte også at de beveget feltet i noe ulike retninger.

De jeg har valgt ut er Billy Ehn (1983) fra Sverige, Berit Bae (1996) fra Norge og Kampmann & Andersen (1988) fra Danmark. Det var bare det siste studiet som spesifikt undersøkte livet i småbarnsavdelinger. De to første bidrar allikevel med verdifull innsikt i hva som kjennetegner barnehagen som institusjon. Både Baes og Ehns prosjekt var også kjennetegnet ved at de gjorde sitt feltarbeid mens de arbeidet som assistenter i barnehagene, Ehn sågar uten å gi til kjenne at han også var der som forsker.

### 2.2.1. Hva er en barnehage?<sup>9</sup>

Ehns feltarbeid i 1980-81 foregikk ved at han tok ulike jobber som tilfeldig ufaglært vikar i ulike svenske barnehager. Siden Ehn har bakgrunn som etnolog, brukte han

---

<sup>8</sup> Senere er det skjedd en nyansering av begrepet *barneperspektiv*. Det skilles nå mellom begrepene *barneperspektiv* og *barns perspektiv*, og det er den siste betegnelsen som samsvarer best med Åms ambisjon. Mer om dette i kapittel 3.2.6.

<sup>9</sup> Den forskningen som presenteres her er 30 år gammel, og den viser ikke nødvendigvis hva en barnehage *er* i vår tid selv om mye er det samme. Overskriften peker på hva som var intensjonen med denne forskningen den gangen den ble utført.

materiale til å foreta kulturanalyser av barnehagen som institusjon gjennom å undersøke hvordan ulike sider ved institusjonen struktur, fysiske innretning og normsett avspeilte ulike kulturelle verdier i samfunnet omkring. Materialet ble utgitt i 1983 med tittelen «Skal vi leka tiger» (Ehn, 1983). Det er spesielt kulturens syn på den gode barndom som kom til uttrykk på paradoksale måter i barnehagen som institusjon, ifølge Ehn. Barnehagene var på den ene siden preget av personlige omgangsformer, flyt og usikkerhet innen diffuse rammer. Samtidig signaliserte de store forventinger om orden og upersonlig byråkratisering i en gjennompedagogifisert struktur (Ehn, 1983, s. 37 og 77).

Det *personlige* uttrykte seg i en sterk emosjonell intimisering mellom barna og de voksne i et miljø som gjerne var hjemlig og lunt. Samtidig var arbeidet i barnehagene preget av ambivalens omkring barns adferd og store krav til kontinuerlig skjønnsutøvelse på samme måte som foreldre også ofte er usikre om sin måte å oppdra barna på. Institusjonen var også preget av en sterk ordens-kultur. Alle ting hadde sin plass, hvert rom sin bestemte hensikt, lister og navnelapper hang på alle vegger, kurver, skap og skuffer. Slik avspeilet barnehagen ifølge Ehn, et syn på barn nærmest som utemmede dyr i ferd med å bli tilpasset til et velfungerende liv i et sivilisert voksensamfunn. «Barnen är kanske i symbolisk mening ett salgs djur? De ska ju tämjas och bli som folk» (Ehn, 1983, s. 76). At barnehagen rommet både forventninger om orden og intimitet, bidro til at normsettet og ordenskravene ofte var uttalt og kontrollen av barna ble gjort usynlig i et slør av emosjonell nærhet (Ehn, 1983, s. 80).<sup>10</sup>

Barnehagene har naturligvis endret karakter både i Sverige og Norge siden starten på 80-tallet. De har ikke minst blitt innlemmet i utdanningssystemet og har derfor en sterkere skole-aktig struktur både i form og innhold enn da Ehn gjorde sitt feltarbeid (Thoresen, 2015). Allikevel er hans utenfra-blikk på barnehagene viktig som grunnlag til å forstå hvordan barnesyn og andre kulturelle verdier preger institusjonenes bestrebelser på å forme barn på bestemte måter. Samtidig har barnehagene selv gjerne hatt en selvforståelse som en institusjon, som takket være dialogpedagogisk tenkning, går hånd i hånd med barns naturlige uttrykksbehov. Dette er en institusjonskritikk barnehageforskere siden har tatt hensyn til og videreutviklet med Lisbeth Skrelands doktorgrad om regler i barnehagen som det siste eksemplet (Skreland, 2016). Både Andersen/Kampmann og Bae henviser til Ehn i sine arbeider

---

<sup>10</sup> Se også Berit Grindlands forskning på brytningen mellom *ordensdiskursen* og *utforskningsdiskursen* i måten personalet møter barns adferd under måltid i småbarnsavdelingen (Grindland, 2011).

(Andersen & Kampmann, 1988; Bae, 1996). Ehns kulturanalyser av barnehager er også videreført av Eva Gulløv

Også min undersøkelse legger en slik institusjonskritikk til grunn som et bakteppe for å forstå hvilke handlingsrom tingene, rommene og de voksnes regler gir barna med tanke på å etablere sosiale hendelser seg imellom. Det er i mine data flere eksempler på at barns sosiale handlingsrepertoar ikke alltid uttrykker seg på måter som er i tråd med institusjonens forventning om orden.

### ***2.2.2. Hvordan har barna det i barnehagen?***

Som Ehn, valgte også Berit Bae å gjøre sine observasjoner gjennom å arbeide som assistent i en barnehage. Hun gjorde dette i forbindelse med en tre-måneders studiepermisjon fra sin stilling som lektor i førskolelærerutdanningen ved Høyskolen i Oslo. Hensikten var å stille seg utforskende og åpen for barns samhandlinger og komplekse sosiale liv. I motsetning til Ehn hadde Bae en barnehagefaglig bakgrunn, men hun hadde allikevel en intensjon om å møte feltet uten for sterke teoretiske føringer. Hun sier selv at faglitteraturen «... handler om hvordan ting burde være, og veldig lite om hvordan ting i all sin sammensatthet er» (Bae, 1996, s. 9). Hun ønsket derfor å utforske det de utviklingspsykologiske skjemaene ikke ga rom for: problemene, paradoksene, konfliktene, det usystematiske og det komplekse – det Ehn kalte *barnehagens usikkerhetskultur* (Ehn, 1983, s. 67). Baes deltagende observasjoner kom derfor til å dreie seg om kommunikasjon voksne-barn og barn-barn og hvordan barnas selvfølelse kom til uttrykk i disse relasjonene. Resultatet ble publisert i rapporten «Skal jeg si deg hva jeg gjorde i morgen» i 1984. Den ble senere redigert og gjenuttgitt i artikkelsamlingen «Det interessante i det alminnelige» (Bae, 1996). Bae videreførte senere dette arbeidet i en mer systematiske forskningsmessig retning som kulminerte i ph.d.-avhandlingen «Dialoger mellom førskolelærer og barn» (Bae, 2004).

I likhet med Ehn, reiste Bae en institusjonskritikk ved å peke på den spenningen som rådet i barnehagen mellom barnas kaotiske, støyende og uforutsigbare liv og de voksnes forsøk på å skape orden og struktur gjennom å *legge seg over* ungene med to sterkt regulerende kulturer: dagsrytmen og det fysiske miljøet. Barnas uro ble regulert gjennom at dagen var belagt med faste gjøremål til faste tider på faste steder og innen faste rituelle rammer, og steder og materiell hadde fastsatt innhold, plassering og nøyte regulert bruksområde (Bae, 1996, s. 16).

Det som ifølge Bae var fraværende, var oppmerksomheten på det relasjonelle feltet som samtaler mellom barna, mellom voksne og mellom barn og voksne. Da var det heller ikke rom for å reflektere over hvordan barns selvfølelse og identitet tok form i møte med institusjonen og de relasjonene de fikk anledning til å delta i. Når Bae analyserte disse samtalene, fikk hun øye på et rikt sosialt handlingsrepertoar som utfordret det tradisjonelle utviklingspsykologiske synet på barndom som en mangeltilstand. Hun så evne til felles refleksjon, allianseinngåelser, evne til å ta andres perspektiv, til solidaritet og konfliktløsning. Teoretisk støttet etter hvert Bae seg til kommunikasjonsteori og i særlig grad til Løvlie Schibbye og hennes begrep *anerkjennende kommunikasjon* (Bae, 2004; Schibbye, 1996). På denne måten introduserte Bae en mer pedagogisk eller eksistensialistisk retning innen etnografisk barnehageforskning. Hennes forskning kunne ikke bare si noe om institusjonen som sådan, men også noe om hvordan barna egentlig hadde det der.

Baes analyser åpnet derfor opp for en bredere forståelse for små barns handlingsrom i institusjon i Norge. Dette har bidratt til et nytt syn på barns muligheter til å medvirke, og at *å bli lyttet til* er mer enn å få ordet ved å rekke hånden i været under samlingsstund. Dette, og hennes vektlegging av *anerkjennende kommunikasjon* og problematisering av de voksnes definisjonsmakt i disse samtalene, har påvirket både barnehagepolitikk og barnehageforskning i Norden de siste 20 årene.

Hennes friske blikk på barnehagen sett fra barns perspektiv har også påvirket forskningen på de yngste barna. Bae har åpenbart hatt betydning for Ninni Sandvik som i 1994 skrev «Til å begynne med: en personlig beretning om små barns hverdagsliv i barnehagen» (Sandvik, 1994). Sandvik har siden arbeidet videre med de yngste barnas mulighet for medvirkning i barnehagen og har også utviklet nye teoretiske verktøy for å få øye på disse mulighetene (Sandvik, 2001, 2013). Berit Baes inngang til feltet har betydning også for min måte å forstå observasjonsdata på, og hennes beskrivelse av *barns sosiale repertoar* ligger til grunn for hvordan jeg beskriver tilsvarende nonverbale uttrykksformer blant de yngste i mitt materiale.<sup>11</sup>

### **2.2.3. Hva så med de aller yngste?**

Den tredje studien i rekken av valgte pioner-prosjekter innen etnografisk arbeid i barnehage er Jan Kampmanns og Peter Andersens «Vuggestuen, hverdag og utopi»

---

<sup>11</sup> I 2013 ble det utgitt en omfattende artikkelsamling, «Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen» dedikert til Berit Bae med bidrag fra en rekke nordiske forskerstemmer inspirert av hennes arbeider (Greve, Mørreaunet, & Winger, 2013).

(Andersen & Kampmann, 1988). De gjennomførte et forsøks- og utviklingsarbeid i en småbarnsavdeling i en København-barnehage som strakk seg over ett år. Hensikten ble beskrevet som todelt. For det første var intensjonen å beskrive hva voksne og barn foretok seg i disse institusjonene som den gangen var ganske utforskede. For det andre var det, som hos Bae, et uttrykk for utilfredshet med den eksisterende utviklingspsykologiske teorien på feltet. Her ble de yngste barnas liv fort forstått som noe uferdig barnlig som gjennom pedagogiske bestrebelser i et tilrettelagt miljø kunne starte sin lange reise mot det kompetente voksenlivet.

Prosjektet tok derfor mål av seg til å «...beskrive hvad børnene selv iverksætter af læring- udviklings- og erfaringsprosesser» (Andersen & Kampmann, 1988, s. 10). Det innebar også å undersøke hvilke pedagogiske forutsetninger i miljøet og blant de voksne som muliggjorde disse prosessene. Kampmann og Andersen bidro dermed implisitt også til kritikk av tradisjonelt pedagogisk arbeid og begrensende institusjonelle vilkår.

Andersen og Kampmann ga et unikt bilde av de yngste barnas eksplorative og meningssøkende adferd, og på grunn av barnas lave alder rettet de oppmerksomheten på andre ting enn verbalspråk slik Bae gjorde. De utforsket barnas kroppslighet og deres bruk av ting og rom. Som både Ehn og Bae også gjorde, vektla de også institusjonens ordenskultur og hvordan strengt regulerte tidsplaner og regler for bruk av steder og utstyr kontrasterte og regulerte barnas adferd som i voksenhøyde bar preg av «...uforutsiglighed, ikke-målrettethed, anarki og kaos» (Andersen & Kampmann, 1988, s. 75). Andersen og Kampmann la særlig merke til barnas enorme kroppslige energi og ustoppelige bevegelse. Den forstyrret og virket til og med til tider støtende på de voksne. De voksnes arbeid besto derfor også av å ville disiplinere og lukke ned mange av barnas kroppslige uttrykk (Andersen & Kampmann, 1988, s. 99).

Som Bae også merket seg, fant Andersen og Kampmann ved nærmere ettersyn at barnas aktivitet sett fra barnehøyde allikevel framsto meningssøkende. Måtene barna *grep inn i* og *lot seg gripe av* tingene, rommene, hverandre og sine kropper hadde en viss systematikk og orden over seg. Dette ble forsøksvis belyst ved hjelp av *dialektisk danningsteori* representert ved Lars Løvlie og Oskar Negt.<sup>12</sup> En dialektisk dannelsesforståelse peker på at å gjøre seg erfaringer i verden innebærer å gripe inn slik at tingene i verden blir endret. Samtidig virker tingene tilbake på den som grep inn og endrer hans/hennes bevissthet om seg selv (Andersen & Kampmann, 1988, s. 125).<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Oskar Negt er en tysk sosialfilosof med bakgrunn i frankfurterskolen. Har var student under Adorno og senere assistent for Habermas ved universitetet i Frankfurt.

<sup>13</sup> Se kap. 4.6.

Andersen og Kampmanns utforskende studier og forsøksvise teoretiseringer av de yngste barnehagebarnas meningssøkende aktivitet videreførte Baes danningsorienterte og eksistensialistiske inngang til feltet. De la med dette grunnen for mye av den senere forskningen som skulle komme og dermed også en enda sterkere teoriforankring selv om ikke deres arbeid alltid er referert til. Vektleggingen av kroppslighetens betydning skulle bli videreutviklet spesielt av Gunvor Løkkens bruk av Maurice Merleau-Ponty (Løkken, 2000b). Betydningen av å gripe inn og la seg gripe av ting peker her mot bruk av nyere materialitetsteori i barnehageforskning (Nordtømme, 2015; Rossholt, 2012b). Å bruke en dialektisk danningsforståelse med utgangspunkt i kritisk teori har også blitt videreutviklet, ikke minst i bruken av en deliberativ demokratiforståelse av barns medvirkning i barnehagen (Pettersvold, 2015).

### **2.3. En fenomenologisk inspirert filosofisk vending**

På bakgrunn av arbeidene til blant annet Bae og Andersen & Kampmann har forskningen på livet til de yngste barna i barnehagen siden midten på 1990-tallet utviklet seg i en mer filosofisk retning. Ikke minst har Maurice Merleau-Pontys fenomenologi hatt betydning for måten barnas uttrykksmåter blir forstått på. All etnografisk forskning vil i en viss forstand måtte forholde seg til fenomenologisk ontologi siden det handler om å være tilstede i og undersøke andre menneskers livsverden med sin egen subjektivitet og forforståelse i bagasjen (Bengtsson, 2005; Dahlberg, Dahlberg, & Nyström, 2008). Men tendensen innen dette forskningsfeltet er at de fenomenologiske refleksjonene bringes videre gjennom analysene og diskusjonene.

Årsaken til dette grepet blir forklart med at de skjematiske utviklingspsykologiske teoriene ikke strekker til i møte med de yngstes komplekse sosiale interaksjoner, og ny empirisk kunnskap om denne aldersgruppen har til dels savnet god nok teoretisk forankring. Den fenomenologisk inspirerte livsverden-forskningens intensjon om å tolke inn mening i observasjonene av kroppslige uttrykk fylte på mange måter et teoretisk tomrom i småbarnsforskningen (Løkken, 2004, s. 32). Fenomenologien, i særdeleshet Merleau-Ponty, åpnet opp for å få øye på hvordan barnas kropp og deres omgivelser er vevet sammen i felles opplevelse av mening og hvor grensene mellom dem er utydelige (Bengtsson, 2005, s. 24).

Det var særlig Gunvor Løkken som banet vei for denne fenomenologiske forskningsretningen, og det er etter hvert vanskelig å finne forskning på relasjoner

mellom de yngste barna som ikke referer til Merleau-Pontys kroppsfenomenologi og/eller Gunvor Løkkens toddlerkultur (Alvestad, 2010; Greve, 2007; Johansson, 2001; Søbstad, 2006). Det var også andre forskere som fra midten av 1990-tallet brukte dette teoretiske perspektivet, slik som Eva Johansson i sine studier av små barn og etikk (Johansson, 2001) og Torben Hangaard Rasmussens studier av lek (Hangaard Rasmussen, 1992, 1996). Gunvor Løkkens forskning står allikevel i en særstilling som premissleverandør på feltet og dermed også i denne gjennomgangen.

### 2.3.1. Toddlerkultur

Løkken har helt siden sitt masterarbeid i 1989 utforsket interaksjonene mellom de yngste i barnehagen. Hun utviklet etter hvert et nytt teoretisk rammeverk basert på Merleau-Pontys kroppsfenomenologi for å sette ord på dette særegne samspillet. Hun introduserte dette nye teoretiske blikket i boka «Når små barn møtes» (Løkken, 1996). Løkken hevdet, med støtte i Merleau-Ponty, at det lille barnets kroppslige pre-refleksive erkjennelse av verden ikke skiller seg fra den voksnes erkjennelse med unntak av verbalspråklige uttrykk og evne til refleksjon. Det siste er ifølge Merleau-Ponty forankret i den mer grunnleggende kroppslige opplevelsen av *å være-i-verden*. Dette styrker synet på små barn som fullverdige mennesker, og Løkken føyer til: «Kanskje det i dette synet til og med ligger en mulighet for å se noe som de små barna kan, som de voksne har glemt og kan lære av?» (Løkken, 1996, s. 19). Løkkens utgangspunkt var altså at småbarnsforskning, i tillegg til å undersøke barndommens vilkår i institusjoner, også undersøker det å være *sammen-i-verden* som sådan. Dette sammenfaller med min egen intensjon om å undersøke *det sosiale i sin sine mest grunnleggende former*.

Det var leken mellom barna som var Løkkens datamateriale. Hun tolket lekens mening blant annet med støtte i Torben Hangaard Rasmussens bok «Orden og kaos» (Hangaard Rasmussen, 1992). I likhet med Hangaard Rasmussen fant Løkken verdi i tumlelek og kaoslek både uttrykt gjennom kropp og stemme. Hun introduserte dessuten begrep som *flirekonsert*,<sup>14</sup> *musisk tumlekek*, *dans* og *barnesympfoni*<sup>15</sup> om nonverbale interaksjoner basert på lyd og bevegelse (Løkken, 1996, s. 105). Verdien lå, ifølge Løkken, i måten kropp, bevegelse og nonverbal lyd bygget bro mellom barna og ga dem en resiprok opplevelse av seg selv i forhold til andre. Løkken viste til annen

---

<sup>14</sup> *Glee-conserts* kaller Løkken dette fenomenet, og opphavet til denne betegnelsen er Lawrence Shermans (1975) beskrivelse av det han kalte *group-glee*.

<sup>15</sup> Det musiske elementet i interaksjonen er bearbejdet videre i artikkel nr.3



forskning som demonstrerer en forbausende sterk interesse for jevnaldrende allerede hos barn mellom ett og to år. De kunne ifølge denne forskningen velge bort en relasjon med mor for å få kontakt med ukjente jevnaldrende, sannsynligvis fordi de umiddelbart kunne forstå og respondere på hverandres kroppslige uttrykk og gjenkjenne andre som sin egne art (Løkken, 1996, s. 53).

Løkken gikk i sitt doktorgradsarbeid et steg videre og introduserer begrepet *toddlerkultur* om disse samværsformene (Løkken, 2000b). Hensikten med å bruke begrepet *kultur* er ifølge Løkken å synliggjøre at det er snakk om utvikling, eller kultivering, av samværsformer, språk, ritualer og gjøremål som er spesifikt for denne gruppen og bare fullt ut forståelig for de som er innenfor. Det engelskspråklige *Toddler*-begrepet ble introdusert for å vise til denne aldersgruppens særegne måte å bevege seg stabbende rundt på. De har sin særegne kroppslige stil i sine ulike kulturelle gjøremål (Løkken, 2004, s. 59). Bruken av begrepet *toddlerkultur* er dermed også en måte å betone egenverdien av de yngste barnas samværsmåter på.

Det er riktignok mulig å hevde at en slik bruk av kulturbegrepet kan bidra til å eksotifisere barndommen i unødig grad. Det er en risiko for at barnas verden kan bli ansett som et *stammesamfunn* mer eller mindre avsondret fra den øvrige kulturen (James, Jenks, & Prout, 1998, ss. 28-30). Forskning på barnekultur ellers anser barnekultur som en uløselig del av voksenkulturen, samtidig som den ofte både kan fortolke den fritt og yte motstand mot den som andre subkulturer (Corsaro, 2014; Gulløv, 2003; Nilsen, 2000), og det vises til hvordan voksenkulturens forventninger preger institusjonen som de yngste barnas samværsformer utspiller seg i, og dermed også hvilken retning barnas kulturuttrykk tar (Ehn, 1983, s. 15).

En for sterk betoning av toddlerkulturen kan derfor bli et forskningsmessig sidespor.<sup>16</sup> Det er blant annet grunn til å tro at betoningen av toddlerlivet som en særegen og avlukket kulturell ytringsform kan bidra til å svekke grunnlaget for et kritisk blikk på institusjonens regulerende og begrensende praksis slik både Bae, Ehn og Andersen & Kampmann la opp til. Avslutningsvis, både i «Når små barn møtes» og «Toddlerkultur», tar riktignok Løkken blikket vekk fra barn-barn-relasjonen og ser på de voksnes rolle enten som støttende stillas for barnas samværsmuligheter eller som hinder. Hun beskriver hvordan de voksne fysisk, i måten rom utformes, stoler settes frem eller dører åpnes og lukkes, enten kan fremme eller hemme toddlerkulturelle

---

<sup>16</sup> Løkken er selv oppmerksom på denne kritikken og refererte til den i starten av boka hvor hun bearbeidet sin PhD-avhandling til norsk versjon (Løkken, 2004, s. 5). Bruken av Toddler-begrepet er også problematisert etter at Løkken gjorde sine studier (Greve, 2007), og selv har jeg hatt som intensjon å bruke betegnelsen «de yngste barna». På engelsk er derimot «toddler» en helt vanlig betegnelse på barn i denne aldersgruppen også i vitenskapelige tekster.

uttrykk. Men hun viser også hvordan voksne relasjonsmessig virker inn. Ikke minst hvordan vektleggingen av den enkelte barns individuelle kompetanse kan skygge for utsynet til felleskapets betydning (Løkken, 2004, s. 156-157).

Det siste medfører at Løkken allikevel ikke la ut et forskningsmessig sidespor i forhold til pionerens relativt kritiske inngang til feltet. Det hun derimot gjør, ved hjelp av Merleau-Pontys kroppsfenomenologi, er å fordype det teoretiske grunnlaget for å forstå egenverdien av de yngste barnas nonverbale kroppslige samspill, og hennes potensielle bidrag til institusjonskritikken er derfor oppmerksomheten på hva som er på spill når denne barnegruppen møter barnehagens rammer. Dessuten tar Løkken feltet ytterligere et stykke unna de tradisjonelle utviklingspsykologiske perspektivene og, for den saks skyld, psykologi som sådan.<sup>17</sup> Mitt prosjekt lener seg i stor grad på Løkkens forskning, både fordi datamaterialet har klare likhetstrekk, men også fordi jeg i stor grad bruker de samme teoretiske verktøyene. Jeg ser at det riktignok er mulig å utvide hennes perspektiv på de yngste barnas handlingsrepertoar ytterligere, både med hensyn til rommet og tingenes betydning, men også ved å belyse strukturelle maktforhold bedre. Det er det flere andre som også har hatt som ambisjon.

### ***2.3.2. Et springbrett til nye teoretiske utvidelser***

I kjølvannet av Løkken ble det gjort flere studier av de yngste barnas relasjoner som på samme måte som jeg nå har gjort, videreførte og videreutviklet dette fenomenologiske blikket. Et eksempel på en studie som la seg ganske tett opp til Løkken, er Anne Greves undersøkelse av de yngste barnas vennskap. Med samme metodiske grep, med den samme gruppen informanter og med de samme teoretiske perspektivene hadde hun til hensikt å forstå barns vennskap med utgangspunkt i deres livsverden, og hun utdyper dette begrepsmessig ved å kalle det: å forstå barnas *intersubjektivitet* og deres *vi-relasjoner* (Greve, 2007, s. 11).

Greve observerer mye av det samme som Løkken: bevegelsene, lydene, samværsformene og ritualene, men hun fulgte i større grad enkeltbarn og deres mer eller mindre faste relasjoner fordi hennes intensjon var en annen. Derfor er det grunn til å tro at en situasjon som hos Løkken ville ha blitt begrepsfestet som toddlerkulturelle ritualer, hos Greve ble begrepsfestet som vennskapsdyader eller triader. Greve utfordret vår kulturelle forståelse for hva *vennskap* innebærer og

---

<sup>17</sup> Psykologien har også etter hvert fått tilbake en plass i småbarnsforskningen. Torgeir Alvestad (2010) knytter seg for eksempel til nyere barndomspsykologi representert ved Dion Sommer i sitt PhD-arbeid omkring de yngste barnas forhandlinger i lek. En del nyere forskning på de yngste i barnehagen i et omsorgsperspektiv har også en klar psykologisk forankring i sin bruk av Stern, Winnicott m.fl. (se blant annet Drugli, 2014).

hvordan utviklingspsykologien har skapt forventninger om når *riktige vennskap* oppstår. Hun gjør dette blant annet ved å bruke andre ord på relasjonene. Hun kaller det *vi-relasjoner*, *være-i-verden-sammen* og *et felles «vi»*. Det gjør at også nonverbale og kroppslige her-og-nå-relasjoner gis den samme verdi for barna som dype og varige samspillmønstre i rollelek og samtaler (Greve, 2007, s. 165-166).

Her reiser Greve en viss institusjonskritikk ved å peke på faren for at personalet i barnehagen møter barna med sine voksenkulturelle forventninger om hva som er *virkelige vennskap*. Derfor står de i fare for å ikke bare nedvurdere, men også sette en stopper for de yngstes verdifulle vi-opplevelser fordi disse ofte er støyende og forstyrrer institusjonens ordenskrav (som hos Andersen & Kampmann, 1988, s. 75).

Randi Dyblie Nilsen bør også nevnes i denne forbindelse. Hun utviklet begrepet *we-ness* eller *Vi-fellesskap* om kulturelle praksiser for å være sammen i barnehagen som gir mening ut fra barnas perspektiv (Nilsen, 2000, 2015). Det innebærer også en aksept for at slike *vi-fellesskap* ofte kan være spontane, dynamiske og ikke-stabile forbindelser (Nilsen, 2015, s. 63). En slik flyktighet kan også rokke ved de voksnes forventninger om *riktige venner*. Greve og Nilsen tar på denne måten feltet videre på en fruktbar måte ved å nyansere og utfordre ett av de fenomenene som lett tas for gitt i en barnehagelæreres yrkesutøvelse – at barn inngår i *vennskap*.<sup>18</sup>

I forlengelsen av den fenomenologiske vendingen innen nordisk barnehageforskning har interessen for barns kroppslighet de siste ti årene skapt nye forskningsinteresser og utvidede teoretiske perspektiv. Ikke minst har etnografisk småbarnsforskning tatt i bruk nyere posthuman tenkning og materialitetsteori. Det er spesielt tenkningen til Foucault, Deleuze og Guattari som har inspirert denne nye teoretiske retningen (Hognestad & Bøe, 2012; Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Nordtømme, 2015; Rossholt, 2012b; Sandvik, 2013). Spørsmålet er om det er riktig å kalle det en *ny* retning eller om det heller bør kalles en naturlig forlengelse av den eksisterende retningen. Solveig Nordtømme gjør etter min mening en troverdig teoretisk drøfting av veien fra Merleau-Ponty til posthuman materialitetsteori, og hun viser hvordan Merleau-Pontys i sine senere arbeider omtaler kroppen, og dermed vårt subjekt, som sammenvevet med den øvrige fysiske materien – også døde ting (Nordtømme, 2015, s. 6).

Selv om en med rette kan hevde at en ikke-antroposentrisk inngang til forskning på de yngste barna i barnehage er et paradoksal valg, fordi all pedagogisk forskning til syvende og sist allikevel vil ha menneskets interesser i sentrum, er det ikke et

---

<sup>18</sup> Dette er en intensjon jeg selv har forsøkt å videreføre i mine analyser, og i artikkel nr. 1 gjøres det et forsøk på å utfordre bruken av begrepet *vennskap* ytterligere.

ontologisk sidespor i forhold til en mer tradisjonell fenomenologisk inngang til barns livsverden. Det er nok en gang snakk om en viktig utvidelse fordi det åpner opp for å undersøke kritisk de fysiske rammenes betydning for barns meningsskapning og subjektivitetsdannelse på nye måter, og det har hatt stor betydning for min egen lesning av datamaterialet.<sup>19</sup>

Selv om blant annet Nina Rossholt omtaler sin metode som *kritisk etnografi* og denne retningen referer en del til kritisk post-strukturalistisk tenkning (Rossholt, 2012b, s. 50), er det ikke nødvendigvis så lett å finne de kritiske perspektivene igjen i analysene. I artikkelen til Rossholt om *gråt på småbarnsavdelingen* gjøres det riktignok underveis interessante refleksjoner om hvordan et barns *gråt* kan tolkes som motstand mot institusjonens forventninger til *riktig gråt* som skal trøstes på riktig måte. Rossholt mener dermed å se, med teoretisk støtte i Foucault, hvordan barn disiplineres kroppslig fordi de voksne har en definisjonsmakt hva gjelder *gyldig og ikke gyldig gråt* (Rossholt, 2010, s. 107). Det er også verd å nevne Mette Røe Nyhus sin masteroppgave fra 2010 hvor hun med det samme teoretiske verktøyet blant annet utforsket bruken av *Tripp-trapp-stoler* i småbarnsavdelinger som en måte å regulere og kontrollere barnas kroppslighet på for å oppfylle strukturelle krav om orden (Nyhus, 2013).

Allikevel mener jeg at det teoretiske dypet en del av denne forskning har kastet seg ut i tidvis gjør tilgangen til slike kritiske refleksjoner unødig vanskelig. Det er dessuten en risiko forbundet med å anvende komplekse abstrakte begrep en-til-en på konkrete situasjoner i barnehagen. Det kan både gjøre begrepet for smalt fordi det kan frarøves sin kompleksitet i møte med den konkrete situasjonen som beskrives, og fenomenet kan bli for utydelig som små føtter i alt for store sko. Det er også en tendens til å gjøre forskeren svært synlig i refleksjonene. Det som gjerne kalles en *onto-epistemologisk* inngang til feltet (Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Rossholt, 2012a), gjør forskerens levde, og ofte emosjonelt pregede, erfaring med datamateriale til en sentral del av analysen, og det gjøres av og til på en måte som innebærer at forskerens subjektivitet skygger noe for fenomenet.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Jeg skriver mer om denne teoretiske utvidelsen i kap. 4.3., og det er også et tema jeg vender tilbake til i artikkel nr. 2.

<sup>20</sup> Se kap. 3.2.2.

## 2.4. Tilbake til antropologi og barndomssosiologi

Samtidig som forskning på de yngste barna tok denne fenomenologiske vendingen og utforsket nye teoretiske perspektiv i møte med etnografisk materiale, fortsatte undersøkelsene av barnehagefeltet basert på det jeg forsøksvis vil kalle tradisjonelle sosiologiske og kulturteoretiske innganger. Den fenomenologiske tradisjonen hadde i hovedsak oppmerksomheten rettet mot barnas intersubjektive kroppslige opplevelse av mening, men intensjonen i en sosiologisk tilnærming, slik Ehn i sin tid la opp til, var å se nøyere på samspillet mellom barnas meningsskaping og det systemet og den institusjonelle makten barnehagen var bærer av.

Parallelt med Gunvor Løkkens doktorgradsarbeid omkring Toddlerkultur, gjennomførte for eksempel Eva Gulløv en grundig antropologisk analyse av barnehagen basert på et omfattende feltarbeid i en dansk institusjon (Gulløv, 1998). Dette skulle på mange måter bli en videreføring av det som var Billy Ehns prosjekt, og som antropolog delte hun Ehns posisjon som en forsker utenfra. Men intensjonen var formulert slik at det også relaterte seg til Andersen & Kampmanns og Berit Baes mer pedagogisk orienterte arbeider. Gulløvs mål var «...at indhente viden om de processer, hvori børnehagebørn danner selv- og omverdensforståelse i samspill med andre børn» (Gulløv, 1999, s. 14). Men hun føyde til et strukturperspektiv idet hun spisset spørsmålet sitt ytterligere: «Hvordan oppbygger de i samspill betydning og fortolkninger *inden for de sociale og kulturelle rammer de er sat i?*»<sup>21</sup>(Gulløv, 1999, s. 15).

Gulløv baserte dette arbeidet på et feltarbeid i en dansk barnehage, og hennes informanter var eldre barnehagebarn. Jeg har allikevel tatt med denne studien fordi den gjør en god metarefleksjon omkring etnografisk forskning på små barn. Hun pekte blant annet på det faktum at selv om forskeren ikke legger et utviklingspsykologisk perspektiv til grunn for sitt arbeid, men er opptatt av barn som kompetente sosiale aktører, er det allikevel mye ved barnehagens struktur, normsett og pedagogiske innhold som er preget av en slik på-vei-til-å-bli-voksen-tenkning. Dette skaper, ifølge Gulløv, fysiske og diskursive rammer rundt barna som kan begrense deres handlingsrom som sosial aktør. Hennes intensjon var derfor å se hvordan disse rammene virket inn i barns kollektive meningsskaping uten å anse dem som determinerende. Dette ble forklart med at det alltid er en relasjon mellom aktørene der-

---

<sup>21</sup> Kursivert av meg

og-da som bestemmer hvordan disse rammene skal gjøres gjeldende (Gulløv, 1999, s. 58-59).

Gulløv merket seg spesielt tre forhold ved barnas kollektive meningsskapning hvor spenningen mellom *struktur* og *aktør* kom til uttrykk: *forhandlingene om regler og rettigheter, kampen om posisjon, dominans og makt og lekens*<sup>22</sup> *måte å referere seg til verden omkring på* (Gulløv, 1999, s. 12-13). I analysene av disse prosessene anvendte Gulløv *Pierre Bourdieu* og hans begreper: *felt*, *symbolsk kapital* og *habitus*, og hun la særlig vekt på betegnelsen *barnefeltet* om stedet, normene, posisjonene og den kunnskapsmessige ramme barns liv utfoldet seg i (Gulløv, 1999, s. 87-88). Hun benyttet seg også av *Katherine Nelsons script*-begrep. Det betegner de gjenkjennbare og forventede hendelsesforløp som oppstår i enhver sosial situasjon og som barna hele tiden må forholde seg til og justere sine handlinger etter (Gulløv, 1999, s. 222). Gulløv viste hvilken dynamikk som utspilte seg i barnas meningsdanningsprosesser i barnehagen i spennet mellom å følge scriptene eller å yte motstand, improvisere og tilpasse disse til de aktuelle situasjonene. Det beskrives en dynamikk mellom å skape mening barna imellom her-og-nå og forholde seg til den meningen som allerede er gitt i situasjonen og som forvaltes av de voksne. Gulløv har i senere arbeid tatt i bruk betegnelsen *sivilisering* om institusjonenes formende kraft i barns hverdag (Gulløv, 2015).

Gulløvs drøfting har vært viktig for min egen analyse og hvordan jeg vekter forholdet mellom barns sosiale handlingsrepertoar fra et aktør-perspektiv og barnehagens strukturelle makt. Jeg mener i det hele tatt at dette er en viktig nyansering av et forskningsfelt som enten kan bli svært barne-sentrert eller svært struktur-sentrert.<sup>23</sup> Det er, slik Gulløv presenterer det, hverken snakk om at barna utfolder seg fritt i en isolert barnekulturell lomme eller at de determineres av strenge fysiske og diskursive rammer som fyller og regulerer barnas hverdag. Det er samvirke mellom disse to prosessene som er viktige å belyse. Det er denne dialektikken Corsaro forsøker å fange inn ved å kalle barnekulturen en *tolkende reproduksjon* av voksenkulturen (Corsaro, 2014, s. 18).

---

<sup>22</sup> Gulløv valgte ikke å bruke begrepet *lek* i sine analyser, men foretrakk å kalle det *barnas fokusaktiviteter*.

<sup>23</sup> Når 70 % av barnehageforskningen i 2012 hadde et hovedfokus på å studere de voksne, er det et tegn på en stor interesse for å undersøke betydningen av systemene omkring barna. Den tradisjonelle utviklingspsykologien derimot kan sies å være barnesentrert, men også Løkkens Toddler-forskning kan til en viss grad sies å være preget av dette.

### 2.4.1. Annen forskning på dialektikken mellom makt og motstand

Parallelt med Gulløvs danske studie, gjorde Randi Dyblie Nilsen et tilsvarende etnografisk arbeid i to norske barnehager som helt eksplisitt utforsket denne dialektikken. Hennes målsetning var å «...forstå og beskrive sosialiseringprosessen med utgangspunkt i dimensjonen tilpasning – motstand» (Nilsen, 2000, s. 1). Med *tilpasning* pekte Nilsen på sosialiseringprosessen sin makt dimensjon og hvordan institusjonen, og de voksne i den, legger premissene for hva som er mulig og ikke mulig å gjøre i denne rammen. Med begrepet *motstand* rettet hun oppmerksomheten mot barns aktørrolle også som opposisjon mot institusjonens orden og de voksne som utøvere av denne (Nilsen, 2000, s. 437). Nilsen viste mange gode eksempler på hvordan denne motstanden kom til uttrykk både indirekte og direkte. De smuglet med seg forbudte private leker hjemmefra, de gjemte seg bort i private rom utenfor rekkevidden til de voksnes overvåkende blikk og de gjorde barnehagens leker om til våpen eller på andre måter brukte dem i strid med intensjonene. I tillegg ytte de direkte motstand i form av verbal og kroppslig protest eller ignorering av beskjeder.

Nilsen knyttet analysene sine til Birminghamskolens<sup>24</sup> forskning på forholdet mellom makt, motstand, kulturell produksjon og reproduksjon. I tillegg brukte hun Corsaro, Ehn og ikke minst Foucaults maktanalyser (Nilsen, 2000, s. 73 ff.). Nilsen la med andre ord opp til en kritisk diskusjon om barns sosiale og kulturelle handlingsrom, og hun presenterte deres aktørrolle som en form for *subkulturell ytring*.

En annen forsker som har vist hvordan barnehagen begrenser barns handlingsrom og mulighet til å være en aktiv sosial aktør, er Charlotte Palludan.<sup>25</sup> Hun viste, på bakgrunn av et omfattende feltarbeid i danske barnehager, hvordan sosiale forskjeller basert på kjønn, klasse og etnisk bakgrunn ble reproduisert i barnehagen gjennom måten de voksne snakket *til* eller *med* barna på. Hun hevdet at den språklige praksisen grovt sett kunne deles i to grupper: en *utvekslingstone* og en *undervisningstone*. Utvekslingstone var bruk av språk hvor den voksne og barnet samtalte som to likeverdige subjekter om sine interesser, erfaringer, meninger og kunnskap. Mens undervisningstone var språklig praksis *fra* den voksne *mot* barnet hvor barnet ble gjort til gjenstand for instruksjoner, kunnskapsformidling, utspørring og korrigeringer. For et barn var å inngå i en relasjon preget av utvekslingstone nødvendig for å bli anerkjent som et respektabelt barnehagebarn, ifølge Palludan. Hun

---

<sup>24</sup> Den tverrfaglige gruppen kulturforskere som utgjorde Birminghamskolen anså subkulturenes kulturelle avvik for å være uttrykk for motstand mot strukturell undertrykkelse fra den dominerende kulturen (Røgilds, 2009).

<sup>25</sup> Palludan døde dessverre underveis i arbeidet med denne avhandlingen, og den nordiske barnehageforskningen har mistet en av sine viktige stemmer.

fant dessuten at enkelte barn hadde lettere tilgang til en slik relasjon enn andre, og det var særlig tydelig forskjell mellom etnisk danske barn og barns med etnisk minoritetsbakgrunn. Etnisk danske barn hedde lettere for å slippe unna strukturelle styringer slik de kom til uttrykk i undervisningstonen, og de kunne dermed lettere fremstå som sosiale aktører i rommet (Palludan, 2005, 2007). Palludans forskning rettet seg i liten grad mot barn-barn-relasjonen, men viser indirekte, ved å peke på måten barna blir posisjonert på av de voksne, hvordan barnas posisjoner seg imellom blir formet.

Det ferskeste eksemplet på et forskningsarbeid som viser en slik dialektikk er Lisbeth Skrelands avhandling om *regler i barnehagen i et verdiperspektiv* (Skreland, 2016). Reglene hun beskrev tilsvarer i noen grad det Gulløv kalte *script*. Det Skreland viste er hvordan både barn og voksne fremsto som aktører med et handlingsrom i møte med reglene selv om de var del av en klar ordensdiskurs. Barna motsatte seg, opponerte mot og tilpasset reglene til den sosiale situasjonen der-og-da, men de voksne kunne også yte motstand ved å utvise skjønn og gjøre reglene situasjonsbestemte og relative (Skreland, 2016, s.178 ff.).

Det institusjonskritiske perspektivet som preger arbeidene til Gulløv, Nilsen, Palludan og Skreland gjenspeiler observasjoner gjort av Ehn, Andersen & Kampmann og Bae.<sup>26</sup> Den stramme reguleringen av kropp og stemme, tid og rom og bruk av leker og annet materiell som institusjonene er preget av, kan begrense barns handlingsrom. Men de samme undersøkelsene pekte også på hvordan barna yter motstand og på ulike måter forsøker å begrense barnehagens institusjonelle makt. Undervisningstonen kunne, ifølge Palludan, bli møtt med aktive forsøk fra barna på å vri samtalen inn i et mer utvekslingspreget spor (Palludan, 2007, s. 83). Skreland viste at å bli tvunget til å bytte plass under samling på grunn av brudd på reglene, kunne bli møtt med en lekende vrikking på stolen, tøysesnakk og fliring som undergravde straffens betydning og den voksnes autoritet (Skreland, 2016, s. 178). Det er verd å merke seg at også andre forskere har sett eksempler på lekenhet som en måte å yte motstand mot institusjonell makt. Harriet Strandell (1997, s. 457) viste at å leke i situasjoner hvor det ikke skulle lekes, var en måte for barna å ta makt over en situasjon som de voksne ville forsøke å kontrollere, slik som et måltid. Maria Øksnes kalte leken *barns frie karnevalske smutthull* i en strengt regulert og voksenstyrt institusjonshverdag, et smutthull hvor det bannes, grises med mat og fortelles grove vitser (Øksnes, 2010, s. 148 og 167).

---

<sup>26</sup> Det samme ligger implisitt i arbeidene til Løkken, Greve og Rossholt.



## 2.5. Oppsummering

Denne forskningsgjennomgangen har hatt som intensjon å tegne opp den forskningsmessige konteksten mitt egen prosjekt oppstår og utspiller seg i. Den har ikke hatt til hensikt å presentere alt innen feltet. Jeg har valgt å legge vekt på et eksemplarisk utvalg etnografisk beskrivende forskning i barnehage med utgangspunkt i en skandinavisk kontekst fra midten av 1980-årene. Denne forskningen kjennetegnes først og fremst av en intensjon om å bryte med de tradisjonelle utviklingspsykologiske teoriene. Det ble gjort både for å vende blikket bort fra det enkelte barns egen avlukkede utvikling av kompetanse til felleskapet og interaksjonens betydning. Det er også et uttrykk for en intensjon om å bringe inn barnehagekontekstens og de voksnes betydning for hvordan disse sosiale prosessene arter seg og dermed hvordan barns rom for utvikling blir utvidet eller begrenset i møte med institusjonelle rammer. Noe forenklet har jeg presenterte dette som to ulike forskningsmessige spor, men som allikevel har flere koblinger seg imellom.

For å gi et teoretisk språk til barnas sosiale liv har spesielt forskningen på de yngste barna blitt sterkt preget av fenomenologiske perspektiv, og betydningen av barnas nonverbale og kroppslige livsverden har blitt betonet. I forlengelsen av dette har også nyere materialitetsteori og post-human teori vært anvendt for å kunne sette ord på barnas relasjoner til ting, rom og steder som del av deres livsverden. Ønsket om å se barnas aktørstatus i lys av institusjonskonteksten, har medført en økende interesse for barndomssosiologi og kulturanalyser av barns og voksnes ulike roller som aktører i barnehagen. Dette har medført mye kunnskap om de strukturelle betingelsene for barnas meningsskaping i institusjonen. Men også post-strukturalistiske perspektiv har vært brukt for å få øye på maktforhold og barnas motstand.

Min undersøkelse har til hensikt å undersøke hvordan *de yngste barnas nonverbale sosiale handlingsrepertoar* utvikler seg i de første barnehageårene. Prosjektet har derfor bygget videre på småbarnforskningens bruk av fenomenologi og livsverden-begrepet, men også nyere post-humane perspektiv. Jeg er derimot oppmerksom på faren med å innta et for aktør-sentrert perspektiv. Det sosiale handlingsrepertoaret skal ikke fremstå som isolerte *barn-barn-* eller *barn-ting-relasjoner* i et tomt rom uten forbindelse med den øvrige kulturens normative forventninger slik de kommer til uttrykk i institusjonelle rammer og de voksnes pedagogiske intensjoner. Prosjektet mitt har dermed hentet inspirasjon fra begge disse to forskningsmessige strømninger og tegnet opp en *dialektisk dannelsingsforståelse i et eklektisk teoretisk landskap* hvor det å bli endret i møte med sosiale, fysiske og

kulturelle omgivelser skjer ved at en selv kan gripe inn og endre disse tilbake. Barna *griper og blir grepet* av verden omkring seg. Det har også medført en ambisjon om å ville videreføre det jeg opplever er et felles kunnskapssyn i den forskningen jeg har presentert. Dette gjelder først og fremst i de metodologiske refleksjonene omkring hvilken type kunnskap etnografisk forskning tar mål av seg om å utvikle.

## 3. Metode

Metodekapitlet er strukturert slik at jeg først beskriver arbeidet med undersøkelsen som det praktisk er gjennomført fra rekruttering av informanter til ferdig bearbeidet datamateriale. Deretter følger en generell refleksjon rundt sentrale metodologiske tema og en redegjørelse for hvordan de har vært håndtert i denne undersøkelsen. Det innebærer: etnografi som metode, fenomenologisk livsverden-forskning, fordommer og førforståelse, å bruke små barn som informanter, pålitelighetsproblematikk og etiske overveielser.

### 3.1. Hva har jeg gjort?

Arbeidet med prosjektet *Hele Barnet Hele Løpet* startet opp høsten 2013 (Lund, 2015). Som medlem av forskergruppen, startet jeg umiddelbart arbeidet med å utvikle mitt delprosjekt. Det var tidlig klart at det skulle bli et etnografisk deskriptivt arbeid i småbarnsavdelinger med vekt på å forstå betingelsene for sosiale relasjoner blant barna. Ved hjelp av en sentral person i den kommunale barnehagetjenesten fikk jeg vinteren 2014 kontakt med to barnehager som var interessert i å samarbeide om prosjektet. Opprinnelig var det tenkt at prosjektet skulle ha et aksjonsforskningsaspekt, og det var derfor viktig at barnehagene jeg rekrutterte var interessert i å utvikle sin måte å arbeide på omkring de yngste barna. Selv om denne intensjonen etterhvert ble tonet ned, var samarbeidsbarnehagenes motivasjon for å bli sett på med et forskningsblikk avgjørende for prosessen. Våren 2014 hadde jeg omkring en måneds<sup>27</sup> feltarbeid i hver av barnehagene. Jeg vendte tilbake våren 2015 for å foreta supplerende observasjoner.

#### 3.1.1. Deltagerbarnehagene

De to barnehagene jeg arbeidet med var begge kommunale barnehager i en middels stor norsk by, og begge gruppene jeg observerte besto av 14 barn mellom ett og tre år. Bemanningen var også sammenlignbar med to pedagogstillinger og to fagarbeiderstillinger.<sup>28</sup> I tillegg var det en lærling i begge gruppene. Den ene (BH1) er en eldre institusjon bygget for 30 år siden som en tradisjonell avdelingsbarnehage

---

<sup>27</sup> Jeg var tilstede 20 dager hvert sted.

<sup>28</sup> I begge barnehagene var minst en av stillingene delt mellom to fagarbeidere. Det var derfor minst fem ulike voksne innom gruppen i løpet av en uke.

lokalisert i et eldre veletablert boligområde, og den andre (BH2) er en ny basebarnehage etablert for 8 år siden i et nytt boligområde på den andre siden av byen.

Jeg var i feltarbeid i april og mai. Da var alle barna i gruppene fylt to år, og det var i begge gruppene også noen barn som var fylt tre. Kjønnfordelingen var lik begge steder. Det var åtte gutter og syv jenter i begge gruppene. Det ble ikke innhentet opplysninger om barnas sosioøkonomiske bakgrunn bortsett fra en generell oversikt over barn uten etnisk norsk bakgrunn. fire barn hadde ikke-etnisk-norsk bakgrunn i BH1 mot to barn i BH2. Grunnen til at dette ble innhentet var i tilfelle det kunne være relevant å trekke inn variasjoner i verbalspråklige ferdigheter som en faktor i enkeltobservasjoner.<sup>29</sup>

### 3.1.1.1. Fysiske forhold

BH1 hadde ett inngangsparti og en garderobe for hver avdeling. (Fig 1) Det var fire avdelinger på huset, men bare en avdeling for barn under tre år. Barnehagen hadde til sammen 68 barn. Avdelingen hadde et stort L-formet hovedrom hvor barna oppholdt seg mesteparten av tiden. Her sto også to store spisebord. Avdelingen hadde et mindre tilstøtende rom uten dør imellom. Det skulle alltid være en av personalet som hadde tilsyn med det som foregikk her. I tillegg til dette arealet disponerte de et bad/stellerom med skyvedør ut til spisebord-område. Barnehagen hadde et felles kjøkken i en lang korridor som bandt de ulike avdelingene sammen. Kjøkkenet kunne disponeres av små grupper fra avdelingen til baking og lignende aktiviteter. Rommene var ellers preget av relativ lav takhøyde og vegger malt i vekselvis hvitt og sjøgrønt. Det var store vindusflater fra lekerommet ut mot uteområdet, og fra spiseområdet ut til korridoren som ga god innsikt og utsikt, men også begrenset mulighet til å unndra seg voksnes blick eller være i aktivitet uten å bli avledet av ting som foregikk utenfor rommet.

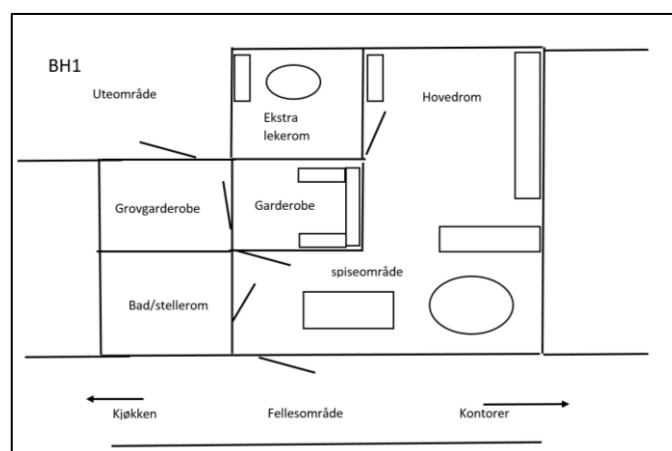


Fig. 1

<sup>29</sup> Det utvalget av datamaterialet som er analysert i artiklene har ikke trukket denne faktoren inn i særlig grad.

BH2 var en basebarnehage i et moderne symmetrisk bygg med to speilvendte fløyer på hver side av et felles kjøkken og spisesal. (Fig 2)<sup>30</sup> Hver fløy tok imot 50 barn som var delt i tre grupper eller baser og som delte samme inngangsparti og garderobe. Basen til de yngste barna hvor jeg oppholdt meg var et åpent rektangulært rom med god takhøyde og hvite vegger. Det lå i hjørnet av bygget og hadde vinduer ut mot skogen bak barnehagen langs to vegger. Det var også vindusflater på innsiden ut til et fellesområde som besto av en korridor som bandt sammen de ulike basene, et par spesialrom og et bad/stellerrom som alle basene benyttet seg av. Det rektangulære rommet var innrammet av en hjørnesofa og lange lave benker langs to av veggene. Det kunne i liten grad deles opp, og det var få muligheter for avskjerming, små lekerom og tilbaketrekking fra alles blick. Innsynet fra korridoren utenfor bidro også til dette. Dersom fellesrommene skulle benyttes fulgte det alltid med en av personalet som hadde tilsynet med hvem og hvor mange som til enhver tid var med ut av basen.

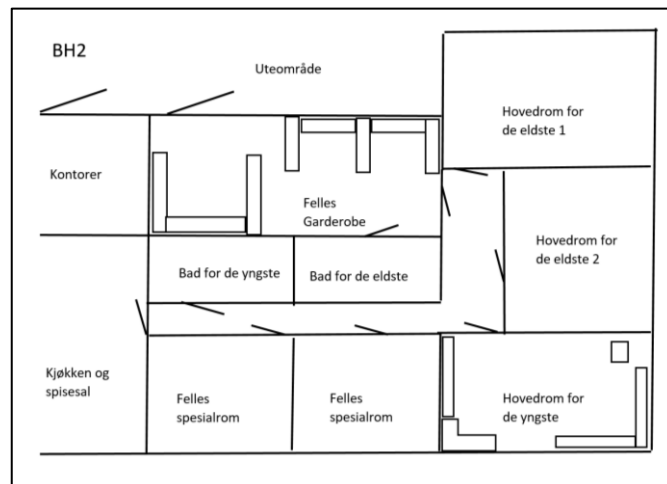


Fig. 2

### 3.1.1.2. Dags- og ukerytmen

Barna i BH1 var i hovedsak inne frem til formiddagsmat omkring kl. 11.00. I denne tiden var det noen dager i uka lagt inn pedagogiske aktiviteter etter hvert som alle barna hadde kommet. Det var som oftest basert på at barna ble delt i mindre grupper som fikk gjøre ulike aktiviteter som å bake, legge puslespill eller gå en tur. Andre dager var det fri selvstyrt tid frem til det ble ryddet og holdt samlingsstund i garderoben. Disse besto for det meste av små hverdagslige samtaler og et fast repertoar av sanger og enkle leker. Så gikk gruppen til måltid som foregikk i hovedrommet. Etter at barna hadde spist ble det noe tid for fri aktivitet mens barna etter tur ble tatt

<sup>30</sup> Plantegningen over BH2 er av halve institusjonen mens fig. 1 bare viser selve avdelingen. BH2 er en basebarnehage hvor barna benytter flere fellesarealer. Derfor er flere rom enn gruppens faste base tatt med.

med til stellerrommet og enten lagt for å sove eller tatt ut i garderoben for å bli kledd for utelek. Etter utelek og soving, fra kl. 14.00, var dagen løsere organisert gjerne på bakgrunn av været. De fleste dagene var barna inne på avdelingen på ettermiddagen.

BH2 hadde en dagrytme som var noe preget av barnehagens størrelse og struktur. Dagen startet med et tilbud om frokost i fellesrommet for de som trengte det. Begrensninger med hensyn til hvor mange som kunne være på uteområdet samtidig medførte at barna i min gruppe stort sett gikk ut på morgenen frem til kl. 10.00, selv om det ofte hendte at deler av gruppen hadde aktiviteter inne. Det kunne være spesielle språkstimulerende opplegg. Alle barna gikk inn for å spise i det store fellesrommet midt i bygget omkring kl. 11.00. Det var alltid omkring 50 barn som spiste sammen, men hver gruppe hadde sine faste bord. Det var ikke en fast rytme med hensyn til samlingsstund, og de få gangen det ble holdt i tiden jeg var med dem kunne de bli avholdt både før og etter måltidet sittende i ring på gulvet inne i basen. Etter måltidet var det, som i BH1, fri aktivitet mens barna etter tur ble stelt og lagt til å sove. De som ikke skulle sove fikk da gå ut igjen. Ettermiddagen, fra kl. 14.00, hadde en løsere struktur med stor fleksibilitet når det gjaldt bruk av rom, men min gruppe trakk seg oftere tilbake til basen enn de andre gruppene med barn over tre år. Generelt la de fysiske forholdene og rytmene til rette for at barna i BH1 oftere var samlet som gruppe, og dagene hadde en noe fastere struktur enn i BH2.

### ***3.1.2. Prosedyrene rundt datainnsamling***

Intensjonen i møtet med barnehagene var et ønske om å undersøke både voksen-barn og barn-barn-relasjonen. Derfor var et forarbeidet og tillitsbygging med personalgruppene viktig fordi deres måte å samhandle med barna på skulle observeres ved hjelp av videofilming. Det var åpenbart noe de grudde seg til. Jeg hadde møter først med begge styrerne og siden med begge personalgruppene i forkant av feltarbeidet. Det gjorde det mulig ikke bare å presentere rammen for prosjektet og bygge tillit, men også å bli kjent med de voksne. Dette ga meg kunnskap om hvilke ulike roller, arbeidstider og ansvar de ulike voksne hadde i gruppene. Jeg fikk også kunnskap om dagrytmene og andre praktiske forhold omkring barnehagen som kunne være av betydning før feltarbeidet startet. Dessuten var disse møtene avgjørende for å sette barnehagen i stand til å bistå med innhenting av samtykke fra foreldrene i forkant av feltarbeidet.<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Med hensyn til informasjon og samtykke-erklæring, se vedlegg 2,3,4 og 5

De første dagene i barnehagene gjorde jeg en rekke åpne observasjoner mens jeg fulgte med gruppenes arbeid og daglige gjøremål. Hensikten var å bruke disse dagene på å finne min rolle som forsker i rommet og gjøre barna vant til min tilstedeværelse,<sup>32</sup> men det ga også mulighet for å finne de situasjonene som var best egnet for systematiske observasjoner og videofilming. Siden det var barn-barn- og barn-voksen-relasjonene i frie aktiviteter jeg primært ville undersøke på denne måten, innebar det å finne ut når på dagen det var rom for dette og på hvilke steder i barnehagen aktiviteten mest sannsynlig ville utspille seg. Det ekskluderte måltid, samlingsstund, påkledning og andre faste voksenledede rutinesituasjoner. Begrunnelsen for denne, i etnografisk sammenheng, utradisjonelle utvelgelsen var delvis fordi jeg var på utkikk etter situasjoner hvor barns spontane initiativ i valg av aktivitet og grupperinger kom til uttrykk, men det spilte også inn at personalet var tilbakeholdne med å la hele arbeidsdagen bli gjenstand for filming. Jeg måtte inngå noen kompromiss. Jeg fortsatte derimot å delta som observatør i måltid, samlinger, formingsaktiviteter og turer gjennom hele perioden, og det foreligger feltnotater fra en del av disse situasjonene. Ved å være deltagende observatør på denne måten, kunne jeg få inntrykk av hvordan dagene som helhet forløp, hvordan rutinemessige hverdagssituasjoner ble løst, hvordan de voksne arbeidet omkring barna og ikke minst hvordan relasjoner mellom barna oppsto og forsvant på ulike steder og med ulike gjenstander. Den kontekstforståelsen dette ga meg var av vesentlig betydning for arbeidet med å analysere videomaterialet.

Fra uke to hadde jeg valgt ut to ulike tidspunkt på dagen som egnet seg og et sted for filming. I begge barnehagene valgte jeg to perioder preget av lite voksenledelse og stort rom for barnas selvstyrte aktivitet. Det var på morgenen mens barna kom og før eventuelle ledede aktiviteter kunne begynne, og det var etter det store hovedmåltidet midt på dagen da barna nok en gang var selvstyrte i rommen mens de ventet på bleieskift og legging. Det som kjennetegnet disse situasjonene var at det i en viss forstand var *ventetid* før, etter eller mellom voksen-ledede aktiviteter eller rutinesituasjoner. Personalet betegnet selv denne tiden som *frilek*. Forskjellen mellom de to situasjonene var at den første var preget av at barna kom til underveis noe som medførte at aktivitetene ble avbrutt av velkomst og hilse-ritualer, og den andre var preget av at barna forsvant underveis noe som medførte oppbrudd og aktiviteter som mistet deltagere. Det skulle vise seg at forstyrrelsene og avbruddene som jevnlig

---

<sup>32</sup> Mer om ulike strategier for å finne en egnet forskerrolle i kapittel 3.2.6.

oppsto i disse situasjonene bidro til flere interessante observasjoner.<sup>33</sup> Det var alltid en voksen som hadde til oppgave å være *på gulvet*<sup>34</sup> sammen med barna i disse periodene.

### 3.1.3. Refleksjoner rundt ulik bruk av kamera

Jeg valgte å benytte meg av et stasjonært kamera med fastmontert mikrofon som fanget inn hovedrommet fra voksenhøyde for å få et gode overblikk over hele rommet og mulighet for å kunne fange inn så mange samtidige hendelser som mulig. Det ga meg også oversikt over hvordan ulike hendelse påvirket hverandre og hvordan barn kunne vandre inn og ut av ulike aktiviteter – med andre ord, *den dynamiske flyten i rommet*. Lydkvaliteten var tilstrekkelig til å få med seg ordene og lydene de utvekslet.

Dette valget hadde riktignok noen konsekvenser. Det medførte i BH1 at det lille siderommet ikke ble observert bortsett fra at det var et sted barna kom utfra og forvant inn i. I BH2 kunne aktivitet som fant sted i de ulike fellesrommene utenfor basen ikke ble filmet. Kameraplasseringen medførte også at det som foregikk rett under eller bak kamera ikke ble fanget opp. I BH1 ble derfor aktiviteter ved bordene ikke fanget inn, og i BH2 unnslopp det som skjedde i hjørnesofaen. Lydfilene kunne riktignok få med seg dette også. Dessuten tok jeg fortløpende feltnotater som også inkluderte en del av det som skjedde utenfor kamera-blikket. At observasjonene ble gjort fra voksenhøyde var også medvirkende til at mange av de små nyansene i kroppsspråk og mimikk mellom barna ikke kunne fanges opp. Under observasjonene valgte jeg å sitte der hvor kamera var plassert med feltnotatblokken. Det innebar at jeg selv ikke deltok i de situasjonene som ble filmet. Hver observasjons-sekvens varte i 30 til 45 minutter og etter endt feltarbeid i barnehagene hadde jeg 12 timer med opptak i tillegg til feltnotater. Det var flere dager hvor det ikke ble filmet fordi hele gruppene gikk på tur eller av andre grunner ikke hadde den faste rytmen. Jeg var allikevel tilstede som deltagende observatør.

Jeg vendte som sagt tilbake til barnehagene året etter og deltok to uker begge steder for å gjøre supplerende observasjoner. Da hadde jeg gjennom arbeidet med det første materialet sett at det var relasjonene barn-barn og barn-rom-ting som utpekte seg som mest interessant i materialet. Men selv om jeg allerede hadde mange fine

---

<sup>33</sup> Se kapittel 5.4.

<sup>34</sup> Å være *på gulvet* innebar å gjøre seg tilgjengelig for barna mens de var i selvvalgt aktivitet. Det innebar ofte å tilby et fang for eksempel for å lese korte bildebøker for de som henvendte seg til dem med ønske om det. Men det innebar også å delta i barnas valg av aktivitet. Ofte kunne det oppstå situasjoner hvor den voksnes deltagelse i lek så ut til å ha betydning for barnas mulighet til å koble seg på. Dette ser ut til å være et viktig sosialt fenomen, men det berøres lite i denne undersøkelsen siden den vender blikket i hovedsak mot barn-barn-relasjonene.



observasjoner av flyten i rommet og mellom barna, manglet jeg en del detaljer i hvordan barnas relasjoner utspent seg på mikronivå. Derfor hadde jeg denne gangen en intensjon om å komme tettere på slike situasjoner. Jeg valgte derfor et håndholdt kamera som jeg satte meg med på gulvet midt i lekerommene. Dette medførte at jeg kunne få med meg flere detaljer, og jeg var mobil og kunne forfølge en aktivitet som flyttet på seg. Siderommet i BH1 og fellesrommene i BH2 kunne observeres. Dessuten kunne jeg gjøre noen observasjoner utendørs. Det som i tillegg skjedde var at jeg selv ble mer deltagende.<sup>35</sup> Jeg fikk flere henvendelser fra barna og de viste også mye større interesse for kamera. Denne siste observasjonsperioden ga meg ytterligere 8 timer med opptak.

Underveis og etter feltarbeidet var det et behov for nye møter med de ulike partene i barnehagene. I begge institusjonene deltok jeg på foreldremøter for å informere om arbeidet. I BH1 fikk jeg også anledning til å vise noen av opptakene mine for foreldregruppen. Jeg deltok dessuten på personalmøter for hele institusjonen begge steder etter endt feltarbeid for å vise noen klipp og diskutere med dem hvilke ulike tema jeg så i materialet. Det foregikk på et relativt generelt nivå. De to personalgruppene som deltok tettest i prosjektet ble også samlet etter feltarbeidet. Her kunne vi gå nærmere inn på ting som dukket opp i observasjonene, og det ga stort rom for refleksjoner over deres egne måter å være på og hva barna gjorde. Jeg gjorde lydopptak av disse samtalene, men det er et datamateriale jeg ikke har analysert og brukt videre i denne omgang.

#### ***3.1.4. Bearbeiding av materialet***

Jeg så først gjennom hele materialet sekvens for sekvens først uten å stoppe opp, transkribere eller markere noen høydepunkt underveis. Ved andre gangs gjennomsyn gjorde jeg en grov transkribering av materialet, en sekvens av gangen.<sup>36</sup> Transkripsjonen ble støttet av andre feltnotater. Hver episode eller hendelsesforløp i en sekvens ga jeg ulike fargekoder, slik at transkripsjonen ga et visuelt inntrykk av hvordan kortere eller lengre hendelsesforløp vevet seg i hverandre (Fig3).

---

<sup>35</sup> Å være mer deltagende innebar å ha større innvirkning på situasjonen – ikke å delta i barnas lek.

<sup>36</sup> En sekvens var på 30 til 45 minutter

Kl.	Hva skjer	meningsuttrykk	tolkning	Tema-kode
0.0	To barn på hver sin stol med hver sin bok ved siden av en voksen		Er nærheten til den voksne viktig?	
0.50	Jente kommer og viser tegningen til den voksne. Får ros. Jenta tar tegningen og går	-se hva jeg har laget	Viktig å få bekræftelse	
1.05	En stor jente gjør noen korte gyngende danselignende bevegelser. Den lille jenta med tegningen ser henne og hermer gyngingen kort. Den store jenta vifter med arket for å blåse luft på den lille	-jeg gjør sånn som deg. -jeg ser at du vil være med meg	Umiddelbar speiling. Det oppstår en kontakt. Hva er det å blåse på hverandre?	
1.20	Begge går tilbake til den voksne og viser tegningen på nytt. Får samme positive respoNs		Ritualet med å vise tegningen er viktig for å bli sett	
2,00	En gutt vil ha en blå stol som ei jente sitter på. Påstår det er sin- de voksne avviser dette og finner en annen stol som han kan ha	-det er min stol, fordi jeg vil bruke den?	Eierforholdet knyttes til forventning om en bruk av tingene	
2.50	Den voksne finner frem noas ark og setter seg ved siden av. Ei jente viser interesse.			
3,10	Den voksne henter en plastskål og tar initiativ til at dyrene kan spise/drikke	-nå skal jeg vise hva dyrene kan gjøre	Den voksne tilfører leken mening.	
3,30	Den lille jenta med tegningen kommer tilbake og viser en tegning, hører anerkjennelse og snur seg vekk og finner en klosse i kassen slik at tegningen blir lagt på gulvet av den voksne	-jeg trenger å bli sett av deg en gang til, men det er ikke tegningen som er det viktige	Det er ei jente uten mye språk. Å vise frem en tegning er en måte å kommunisere på.	
3.50	Den voksne tripper med hesten og lager lyd som en gutt oppfatter, han snur seg rundt og overtar hesten	-jeg hører lyden av hesten jeg bevegelsen fikk meg til å skifte aktivitet	Rytmask lyd av dyr som tramper skaper oppmerksomhet hos flere utenfor leken.	
4.00	Den nye gutten tilfører dyrene brøl og noe som ser ut som fysiske angrep mellom dyrene.	-nå skjer det noe mellom dyrene.	Kommunikasjonen mellom dyrene er fysisk og preget av	

Fig. 3

I kolonnen «Hva skjer» var intensjonen å skrive ut hendelsene så detaljert som mulig. Jeg valgte deretter å lage en kolonne jeg kalte «Meningsuttrykk» hvor intensjonen var å sette ord på det jeg umiddelbart opplevde var det kommunikative innholdet i situasjonen. Deretter fylte jeg ut den tredje kolonnen som jeg kalte «Tolkninger». Her forsøkte jeg å gi teoristøttende antydende abstraheringer av det som skjedde.<sup>37</sup> Med den fjerde kolonnen «Tema-kode» hadde jeg en intensjon om å kode de ulike hendelsene basert på hva jeg kunne trekke ut av gjennomgående og tilbakevendende tema i materialet. Jeg så etter hvert at dette en slik tematisering kunne gjøres på en annen og mer visuell måte (Fig 4).

<sup>37</sup> En beskrivelse av to gutter som holder hver sin hest og brøler mens hestene slås mot hverandre blir forstått som et uttrykk for at de to hestene inngår i en form for kommunikatív handling, og i tolkningen peker jeg på at også dyrene som barna kommuniserer kroppslig og nonverbalt.

Vennskap	Kom. musikalitet	Leketøy	Voksne	Utenforskap	Beskytte leken
----------	------------------	---------	--------	-------------	----------------

4 -08.05. ettermiddag

Voksen tar initiativ til duplolek på benken. To gutter engasjert				
Det snur og fortsetter som en bord-lek med doktor-ting og mat.	Den første gutten i duploleken blir ikke med over			
To gutter kjører biler langs veggen	En tredje gutt løper mellom de to lekene.	Den samme gutten som også ble med på duplo		
Det oppstår en konflikt med hvem som skal åpne porten	Det ender i ast en gutt løper rundt og jeger en annen	Den som blir jaget er den som var elene i duploen	Den voksne griper inn. Alt faller tilbake til det som foregikk før	
Ei jente hopper fra bilen og ned i putene om og om igjen	Til og fra i nesten 8 minutter	Mer og mer krevende – etter hvert å la seg fall ned på magen	Leken er alltid åpen for andre som vil prøve.-	
Nye gutter kommer inn i kjøre bil langs veggen.	De ender opp ved bordet, setter seg ned og blir med.	Leken er åpen.		
En voksen setter seg med sangpermen. Noen barn kommer til	Barn kommer og går. Noen er der fast			
En gutt som leker alene med bil løper plutselig hen til sangstunden	Hører han en sang han vil ha en gang til?			
Gutten med duploen drar den ene dyna vekk fra hoppeleken for å lage seng i en kasse	Jenta som hopper svarer medf å dra den andre dynen etter for å bli med.	De legger seg begge på toppen av dynene	Jenta finner et stetoskop og leker doktor med gutten.	
De tre jentene som er igjen ved border er på tur frem og tilbake til bilen	Den ene jenta er hund.			
Bjørnen sover synges. Når man nærmer seg				

Fig. 4

Jeg transkriberte derfor materialet på nytt etter at jeg hadde gjort en slik tematisering, og denne gangen lot jeg hvert tema ha en fargekode. Hendelsesforløpene strakk seg ut vertikalt i skjemaet. Det medførte at det også var mulig visuelt å se hvordan barnas aktiviteter vekslet mellom korte enkeltstående episoder og mer omfattende hendelser. Jeg satt dermed igjen med to former for transkripsjoner som til samme ga både et språklig og et visuelt rikt bilde av mangfoldet i materialet.

I tillegg gjorde jeg en filmteknisk bearbeidelse av observasjonssekvensene som gjorde det mulig å få et kort visuelt inntrykk av helheten i disse 30-45-minutters sekvensene. Jeg lagret hurtig-avspillinger av materialet slik at en halv time ble presset ned til ett minutt. Resultatet ble at detaljer, lyd, mimikk og individuelle uttrykk ble borte, og gruppens dynamiske bevegelse i rommet ble synlig. Det var mulig å se hvordan klynger oppsto, hvordan de spredte seg for så å samle seg på nytt nye steder. Disse hurtig-sekvensene var svært verdifulle å vende tilbake til underveis som et bilde på helheten.

Som sagt gjorde jeg en tematisering av materialet. De temaene jeg først festet meg ved var: *bruk av leketøy, de voksnes rolle, vennskap, beskyttelse av leken og utenforskap*. På bakgrunn av disse temaene, gjennomgikk jeg transkripsjonene på nytt med tanke på å finne eksemplariske hendelser. Disse ble deretter klippet ut av videomateriale og lagret som egne filer som varierte i lengde fra 10-15 sekunder til to til tre minutters varighet. De korteste ble i tillegg lagret i langsom hastighet slik at detaljer i kroppsspråk, positur, bruk av ting og mimikk ble ekstra synlig. Disse eksemplariske enkelthendelsene ble så skrevet ut på nytt med større detaljrikdom og gitt den språklige formen som de fremstår med i artiklene. Avslutningsvis ble det også hentet ut still-foto fra disse hendelsene. De ble enten brukt som illustrasjoner i artiklene,<sup>38</sup> men også satt opp som bildeserier som en ytterligere støtte i forbindelse med analyse-arbeidet (Fig. 5).



Fig. 5

Jeg satt altså igjen med fem ulike gjennomgående tema som kunne la seg analysere og drøfte, og jeg kunne gjøre dette hver for seg i ulike artikler og med ulike teoretiske innganger. I det videre arbeidet med å utvikle disse temaene slik de fremsto i materialet, ble listen kortet ned fra seks til tre hovedtema. Det var først og fremst *lyd og rytme* og *bruken av tingene*. I tillegg valgte jeg å se på de tre temaene *vennskap, avgrensninger av leken og utenforskap* under ett fordi disse tre temaene til sammen karakteriserte en rekke ulike sosiale utprøvinger i barnegruppene. De gled ofte over i hverandre. Til sist valgte jeg å føye til et sjette tema som jeg kalte *forstyrrelser og avbrytelser*. Dette temaet utkrystalliserte seg underveis i arbeidet med de to første temaene.

<sup>38</sup> I artiklene ble bildene anonymisert ved at de ble bearbeidet til enkle blyant-skisser via et dataprogram (Photo Sketch). Bildene i fig.5 er bearbeidet på tilsvarende måte i bilde-redigeringsfunksjonen i Word.

I artikkel nr. 1 behandles temaene vennskap, avgrensninger av leken og utenforskap. Tingenes betydning behandles i artikkel nr. 2 og lydenes betydning i artikkel nr. 3. Forstyrrelser og avbrytelser blir belyst i artikkel nr. 4.

### **3.2. Etnografi som metode**

Dette prosjektet kan metodologisk inngå i samlebetegnelsen *etnografi*. Etnografi som forskningsmetode har et overordnet mål om å beskrive, analysere og tolke kulturelle handlingsmønstre, oppfatninger og språk i en gruppe mennesker (Creswell, 2008, s. 473). Etnografi kan derfor innebære flere ulike design: deltagende observasjon i feltarbeid, ikke-deltagende observasjoner<sup>39</sup> gjennom film og lydopptak og ulike former for kvalitative intervju (Crang & Cook, 2007, s. 35). Etnografisk feltarbeid har som mål å gi innsikt i menneskers opplevelse av mening i sine bestemte livssituasjoner gjennom å delta i deres hverdagsliv. Det kan være både i form av uttrykt eksplisitt mening, men også motivasjoner for handlinger som kun uttrykkes nonverbalt og ikke er fullt ut erkjent av aktørene (Gulløv & Højlund, 2003, s.18). Intervju er derfor sjeldent den eneste datakilden i etnografiske arbeider. Det er også fordi etnografi alltid handler om å forstå adferden til en gruppe mennesker i samspill med de sosiale, materielle og kulturelle omgivelsene de befinner seg i. Kontekstens og samspillet betydning er med andre ord helt avgjørende å få tak i. Den enkeltes refleksjon i en intervjusituasjon utenfor den naturlige konteksten er derfor sjeldent tilstrekkelig som datakilde. Dessuten er etnografiske studier gjerne relasjonelt orientert. Derfor er etnografi som oftest knyttet til bruk av observasjon i ulike former, men å supplere med intervjuer av nøkkelpersoner i feltet vil kunne være en måte å utfylle bildet på. Mitt prosjekt er observasjonsbasert.

Etnografiske observasjoner er beskrevet som en veksling mellom nærhet og distanse, mellom på den ene siden å delta i andre menneskers hverdagsliv og på den andre siden trekke seg tilbake for å gjøre analytiske vurderinger av det som er observert. Begge deler er nødvendig. Gulløv og Højlund (2003, s. 21) beskriver det slik: «Uden deltagelse forstår man ikke bevæggrunde og erfaringer, men hænger fast i sin umiddelbare opfattelse af forholdene baseret på kategorier og begreper hentet fra ens egen verden. Uden distance kan man ikke fortolke og analysere de insamlede data». Nærhet til feltet gjør det mulig å forstå, men distanse fra feltet gjør det mulig i neste instans å abstrahere fra denne enkeltsituasjonen og identifisere generelle og

---

<sup>39</sup> Det er tvil om det er mulig å kalle videoobservasjoner ikke-deltagende. Dette diskuteres i kapittel 3.2.5.

overførbare strukturer. For å kunne oppfylle dette kan ikke etnografiske arbeid begrense seg til å bare beskrive situasjonene i feltet som enkeltstående hendelser. Dersom målet er å kunne si noe generelt om sosiale og kulturelle sammenhenger, er det derfor nødvendig å plassere beskrivelsene i en teoretisk ramme. Det må riktignok gjøres uten å falle i den andre grøften å bruke observasjonene i feltet kun som utprøving av hypoteser eller illustrasjoner av teori. Det er ofte et uttalt mål at beskrivelsene kan gi grunnlag for ny teoriutvikling eller utvidelse av eksisterende teori (Denscombe, 2007, s. 67).<sup>40</sup>

Kunnskapsgrunnet i etnografisk forskning er som sagt å få tak på aktørens egen opplevelse av mening i sine hverdagsliv. Dette er riktignok kunnskap som aldri fullt ut kan oppnås fordi forskeren ikke kan komme på innsiden av andre mennesker og se verden gjennom deres øyne. Derfor er forskeren langt på vei prisgitt sin subjektive tolkning av utsagn eller observasjoner. Det medfører et behov for å være åpen om forskerens personlige, kulturelle og yrkesmessige bakgrunn, og det bør reflekteres omkring hvordan disse faktorene spiller inn i forskerens møte med feltet og tolkningen av datamaterialet (Denscombe, 2007, s. 69). Cato Wadel kaller dette *å være sosiolog på seg selv*, og det inkluderer, i tillegg til det overnevnte, både hvordan forskerens rolle overfor aktørene i feltet artet seg samt hvordan det opplevdes å delta i de ulike situasjonene i feltet som forsker. Forskeren er med andre ord også *sin egen informant* i etnografisk arbeid ved å ha et aktivt og reflektert forhold til sin egen subjektive rolle som observatør og deltager (Wadel, 1991, s. 59), men dette vil jeg vende tilbake til senere i kapitlet.

### ***3.2.1. Et mikroetnografisk blikk på små barns verden***

På mange måter kan man hevde at etnografiske observasjoner egner seg godt til forskning blant små barn, og noen av de mest banebrytende kunnskapsbidragene innen dette feltet de siste par tiårene er skapt gjennom denne metoden (Lange & Mierendorff, 2011, s. 87). Intervju har sine naturlige begrensninger siden barna jo yngre de er, har mindre forutsetninger for å uttrykke og reflektere over sine intensjoner, motiver og opplevelse av mening i verbalt språk. Som sagt er målet med etnografisk arbeid også å gi innsikt i det aktørene selv ikke fullt ut erkjenner eller kan sette ord på, og selv blant voksne informanter er dette viktig å være klar over. Noen av mine viktigste informanter har lite eller ingen verbalspråk overhodet. Målet med

---

<sup>40</sup> Se for øvrig kapittel 3.3.1.

prosjektet er å la disse barna få *komme til orde* om sin opplevelse av å delta som sosial aktør i en institusjonell ramme. Da er det nødvendig å komme tett på hva de faktisk gjør sammen og samtidig ha en utvidet forståelse for hva det er å *komme til orde*.

Jeg har derfor valgt å kalle designet *mikroetnografisk*. Mikroetnografi, forstått som "...microscopic analysis of naturally occurring human activities and interactions" (Streeck & Mehus, 2005, s. 381), har sin opprinnelse i klasseromsforskning i urbane ungdomsmiljø i USA på slutten av 1960-tallet, men da med utgangspunkt i at *det mikroskopiske* først og fremst var knyttet til at feltet som ble undersøkt var lite og avgrenset. Metodene skilte seg forøvrig ikke fra annen etnografisk forskning. Etter hvert har begrepet særlig blitt knyttet til bruk av videomateriale hvor analyser av interaksjoner sekund-for-sekund blir gjort mulig uten å involvere informantene direkte. *Det mikroskopiske* ble dermed en betegnelse på å komme tett på detaljer i kroppslig og språklig interaksjoner i korte tidssekvenser som en tilgang til å forstå hvordan mening dannes blant mennesker i bestemte kontekster. I tillegg til pedagogisk forskning har mikroetnografi blant annet også blitt tatt i bruk i forskning på arbeidsmiljø og forskning på makt. Blant mer kjente forskere som har bidratt til å utvikle dette feltet må Erving Goffmans studier av hverdagslivets ritualer fra 1960 tallet og fremover nevnes (Streeck & Mehus, 2005, s. 384). Begrepet mikroetnografi er også i stigende grad brukt om den type barnehagestudier som jeg har gjort (Kyrkjebø, 2014; Mæhlum, 2006; Vik, 2012).

For meg har en mikroetnografisk metode medført at de hendelsene jeg beskriver i artiklene er korte, av og til bare med noen få sekunders varighet. Å studere, gjerne i sakte film, hva barna nonverbalt foretok seg iløpet av disse sekundene innebar at jeg kunne se hvem som startet en aktivitet og hvem som gjerne en brøkdelen av et sekund senere hang seg på eller trakk seg unna. Jeg kunne få øye på hvem som så på hvem først, om de så på gjenstanden et annet barn holdt i hånden før de så på barnet eller omvendt. På den måten ble det mulig å få tak i en god del av de små initiativ, henvendelser og besvarelser som hele tiden utspant seg mellom barna. Det nonverbale sosiale handlingsrepertoaret barna tok i bruk var som eksemplene i artiklene viser, ofte flyktige og korte, men ikke desto mindre betydningsfulle øyeblikk for den sosiale dynamikken i barnegruppen.

### 3.2.2. *Fenomenologisk inspirert etnografi* <sup>41</sup>

Som et ontologisk utgangspunkt for å forstå kunnskapsgrunnlaget i mitt prosjekt, har jeg valgt en fenomenologisk inspirert tilnærming. Fenomenologien som filosofisk vitenskap har som utgangspunkt at jeg bare har tilgang til verden slik den fremstår for meg som fenomen. Det innebærer en suspensjon av forestillingen om at det finnes en *egentlig verden* som objektivt eksisterer uavhengig av meg (Zahavi, 2003, ss. 14-15). Merleau-Ponty sa det slik: «Alt hvad jeg ved om verden, også min videnskabelige viden, ved jeg i kraft av et syn, som er mit, en erfaring om verden, uden hvilken videnskabens symboler intet ville sige mig» (Merleau-Ponty, 1969a, s. 25). Det innebærer at fenomenene i verden bare kan undersøkes slik jeg ser dem og erfarer dem og slik jeg inngår i en relasjon med dem.

Derfor innebærer fenomenologien et oppgjør med den klassiske dikotomien mellom meg selv som subjekt og verden som objekt. Den bryter med forestillingen om at verden kan forklares utenfra – *from a point of nowhere* (Zahavi, 2003, s. 18) og erkjennelsesteori som forklarer meg selv og mine mentale prosesser løsrevet fra verden. Subjektet og verden er ifølge fenomenologien uatskillelige, og det finnes ingen *indre eller ytre verden*. «Tvertimod er mennesket i verden og kender kun sig selv i kraft af sin dvælen i verden» (Zahavi, 2003, s. 36). Det er som Martin Heidegger (1996) uttrykte, ingen *væren uten væren-i-verden*.

Sentralt i en slik tilnærming er begrepet *livsverden*. *Væren-i-verden* innebærer at vi alltid er sammenflettet med hverandre og våre fysiske, psykiske, historiske og kulturelle omgivelser og at subjektivitet og bevissthet alltid opptrer i relasjon til og er rettet mot det vi er sammenflettet med. Disse omgivelsene kalles innen fenomenologien for *livsverden*, og Jan Bengtsson beskriver den med utgangspunkt i Husserl og Heidegger for: «...den värld som vi alltid redan lever i tillsammans med andra människor och som vi kan stå i et kommunikativt förhållande til» (Bengtsson, 2005, s. 18).<sup>42</sup>

Barna jeg har observert og jeg som forsker har hver våre livsverdener som flettes i hverandre under observasjonene, og målet med etnografisk forskning i lys av fenomenologien er «...att en brygga måste slås mellan forskarens livvärld og de människors livsvärldar som studeras» (Bengtsson, 2005, s. 39-40). Barnas sosiale handlingsrepertoar gir mening i kraft at det inngår i deres livsverdener. For meg som

---

<sup>41</sup> Fenomenologi er brukt som en ramme for både det analytiske arbeidet med datamateriale og en teoretisk sammenbinding av resultatene. Derfor vender jeg tilbake til fenomenologi i kapittel 4.

<sup>42</sup> Mer om Merleau-Pontys livsverden-begrep i 4.2.1.



forsker kan derimot dette repertoaret bare bli opplevd og tolket i lys av min egen livsverden. Resultatet er det fenomenologien beskriver som å forske gjennom et *førstepersons-perspektiv* (Roth, 2012). Jeg som forsker vil alltid se situasjonene fra mitt ståsted – som en del av min livsverden.

Det innebærer at min og barnas livsverdener aldri vil smelte sammen – broen kan aldri nå helt over. Selv for en fenomenologisk inspirert etnograf er det som sagt aldri mulig å dele eller formidle barnas erfaringer fullt ut selv om målet er å komme så nærme som mulig. Det innebærer både at mine beskrivelser aldri vil romme totaliteten i deres rike opplevelser av å være barn, men samtidig vil mine beskrivelser alltid romme mer enn deres opplevelse. Som forsker er min livsverden en helt annet enn barnas og omfatter blant annet en interesse for strukturelle og historiske forhold omkring barna i barnehagen som naturlignok observasjonene blir tolket inn i (Gulløv & Højlund, 2003, s. 21). Jeg var dessuten tilstede i feltet med en forsker-intensjon på jakt etter å forstå barns nonverbale handlingsrepertoar, og det var en helt annen intensjon enn barna og personalet hadde i situasjonene.

### **3.2.3. Førforståelse og fordommer**

Å ha en fenomenologisk inngang til etnografisk forskning innebærer derfor en ytterligere bevisstgjøring omkring forskerens egen kulturelle og sosiale bakgrunn og hva som skjer i møtet mellom forskeren og deltagerne i feltet. Som en konsekvens av å være sosiolog på seg selv er det derfor nødvendig å gjøre det Bae beskriver som: «... å sortere ut de relasjonene som observatøren selv står i til fenomenet» (Bae, 1996, s. 55). For at et sosialt fenomen skal undersøkes i størst mulig grad slik de oppleves for aktørene, er det viktig å aktivt suspendere førforståelser, forhåndsdefinerte kategorier eller andre hverdagsforventninger jeg måtte ha til fenomenet. Forskningslitteraturen beskriver det slik: «Researchers need to be aware of the fact that they rely on such everyday common-sense, and make an effort to minimize the impact of these assumptions» (Denscombe, 2007, s. 81).

Innen fenomenologisk terminologi kalles dette å komme bakenfor en *før-filosofisk* naturlig innstilling til tingene<sup>43</sup> – med andre ord «...att setta all tidligere kunnskap om fenomenet inom parentes» (Bengtsson, 2005, s. 32). En fenomenologisk tilnærming til etnografisk forskning innebærer imidlertid ikke å forkaste tidligere kunnskap eller fordommer. Å *sette det i parentes* betyr å legge det under lupen og

---

<sup>43</sup> Med før-filosofisk menes den måten å forholde seg til verden på som våre hverdagsoppfatninger er preget av, før en filosofisk refleksjon starter (Zahavi, 2003, s. 20).

undersøke det. Hvilke fordommer var det som gjorde at jeg opplevde og begrepsfestet en konkret adferd fra et barn på den måten jeg umiddelbart gjorde? Hvordan så i så fall denne adferden ut dersom jeg forsøkte å se bakenfor fordommene mine? Et eksempel på dette er hvordan jeg umiddelbart hadde en tendens til å kalle det barna gjorde for *lek*. Dermed kunne jeg komme i skade for å tillegge interaksjonene mellom barna alt det jeg som pedagog *vet* om *lek* mellom barn i denne aldersgruppen i stedet for å få øye på mangfoldet av mulige handlinger og meningsopplevelser som oppsto i de ulike situasjonene. I artikkel nr. 4 setter jeg derfor begrepet *lek* under lupen.

Jeg kan riktignok aldri fullt ut suspendere min før-filosofiske naturlige innstilling siden jeg som sagt aldri kan se situasjonen gjennom andres øyne enn mine egne. En slik innrømmelse betyr riktignok ikke at fenomenologi som metode må forkastes. Det betyr først og fremst at «...vi erkjenner og innrømmer at metodene våre ikke er uttømmende» (Noddings, 1997, s. 90). Førforståelsen vil alltid være med. Det jeg hevder å ha gjort ved å forske *fenomenologisk* er, ved hjelp av mikroetnografiske nærstudier og møysommelige detaljerte beskrivelser, å bevege meg fra *hva jeg tror jeg ser* i datamaterialet i retning av *hva jeg egentlig ser*, men antagelig uten noen gang å komme helt i mål og uten å miste av synet at jeg er et subjekt som ser og fortolker på bakgrunn av hvem jeg er og at det hele foregår i en bestemt historisk og kulturell kontekst.

#### **3.2.4. Betydningen av min yrkesbakgrunn**

Fordommene og førforståelsen i praksisnær forskning er, foruten erfaringer fra livet i sin alminnelighet, gjerne knyttet til egen erfaring som praksisutøver, og som eksemplet med begrepet *lek* viser, er min bakgrunn som pedagog en tung bagasje å ha med seg. Bae beskriver pedagogens utfordring med å forske i barnehage slik: «Å observere en interaksjon mellom voksne og barn uten med en gang å vurdere den ut fra en eller annen målestokk og føle trang til å gripe inn og oppdra, blir en utfordring [...] Å sette sine egne vurderende "pedagogbriller" i parentes er altså noe av det som kreves når en vil gå fenomenologisk til verks» (Bae, 1996, s. 55). I mitt prosjekt har det vært avgjørende å være åpen omkring og reflektere over min erfaring som førskolelærer. I møte med barnas livsverden innebar det flere forhold. Det innebar blant annet å måtte være tydelig på hvilke pedagogisk ståsted jeg sto i den gangen jeg selv praktiserte og hvordan dette kan ha påvirket måten jeg forsto de voksnes væremåte overfor barna. Å kategorisere en barnehagelærers væremåte som uttrykk for praktisering av en læringsteori eller en spesifikk fagtradisjon, ville kunne skygge for opplevelsen av hva

som oppsto av mening i samspillet her og nå. Som en forlengelse av det, ville en mulig feilkilde kunne være holdninger til personalets arbeidsmåter og pedagogiske valg i den grad de var annerledes enn de valg jeg selv ville ha tatt i disse situasjonene. Å tolke barnas væremåte i en samlingsstund er vanskelig å gjøre uten å være farget av min faglige vurdering av samlingsstunden. Det kan for eksempel hende at det ble vist et læringssyn jeg selv ikke kunne stå inne for.

Selv om jeg ikke har arbeidet med denne aldersgruppen, var ingen av de situasjonene som oppsto på noen som helst måte ukjente for meg. I en viss forstand forsket jeg på *mine egne*. Det var åpenbart en risiko tilstede for at det jeg observerte kunne fremstå som for naturlig til at jeg kunne få øye på det særskilte og overraskende i situasjonene. Jeg har dessuten bakgrunn fra arbeid i Steinerbarnehager, en alternativ pedagogisk tradisjon. Det betyr i tillegg at jeg, dersom jeg hadde arbeidet fast i de to barnehagene, lett kunne inntatt en kritisk posisjon overfor innholdet i samlingsstunder, valg av materiell og didaktiske valg i de faste rituelle gjøremålene. Det oppsto derfor en risiko for at jeg også kunne komme i skade for å overtolke uro, rot og barnas motstand fordi de var i en institusjonell ramme jeg selv ville ha endret på for å gjøre den det jeg ville si var *mer barnevennlig*.

I tolkningen av barnas handlinger kunne også min teoretiske forståelse og mine erfaringer med barns psykososiale utvikling spille inn. Dersom jeg opplevde at barns adferd kunne forstås som typisk utfra barnets alder og kjønn eller på andre måter teori-bekreftende, ville det kunne skygge for å oppleve den unike meningsskaping i den gitte situasjonen. Jeg opplevde stor forskjell på hvor utfordrende dette var i ulike deler av prosessen. Som deltagende observatør fikk mine fordommer og min førforståelse lett stor plass fordi jeg var tilstede i en kontekst jeg har vært yrkesutøvende i tidligere. Men i bearbeidningen av videomateriale utenfor feltet var det lettere å innta en åpen holdning til hva materiale viste meg.

### ***3.2.5. Bruk av video i etnografisk arbeid***

Mikroetnografisk metode er utviklet på bakgrunn av mulighetene bruk av videofilming gir for å komme tett på sosiale interaksjoner i felt hvor det skjer mye og hvor mange er involvert samtidig. Bruk av video-materiale er derfor som nevnt en svært vanlig metode for datainnsamling i barnehageforskning (Heikkilä & Sahlström, 2003, s. 24). På den ene siden ga videofilming meg mulighet til å holde små viktige øyeblikk fast og betrakte de inngående, men også å kunne forholde meg til ulike parallelle hendelser som foregikk i barnegruppene samtidig hvor det deltagende blikket der-og-da ellers

måtte gjøre et valg (Lange & Mierendorff, 2011, s. 8). På den andre siden kan bruk av video fjerne forskeren fra feltet noe som kan ses på som problematisk med tanke på etnografens tradisjonelle deltagerroller. En del etnografiske forskere har derfor innført betegnelser som *å være i dialog eller deltagende i møtet med videomateriale*.<sup>44</sup> I mitt prosjekt har arbeidet med å dele opp og eksperimentere med videofilmene vært en måte å komme i dialog med materialet på. Som sagt var det dessuten lettere å suspendere fordommer og førforståelser i denne delen av prosessen enn som deltager i barnehagehverdagen.

Det er dessuten viktig å være klar over at å bruke videoobservasjoner fortsatt er en form for deltagende observasjoner. Et forskningsfelt er ikke uforstyrret når det filmes. Kamera som fysisk gjenstand har en relasjonell betydning i rommet (Pink, 2013, s. 107), og det jeg har filmet er derfor ikke *en barnehage*, men *en barnehage som blir filmet*. Som jeg drøfter i artikkel nr. 2, ble kamera særlig synlig som aktør i rommet da jeg tok det i hånda og satte meg ned på gulvet. På tross av at jeg som forsker inntok en mer normal plassering i rommet på denne måten enn da jeg satt på en stol i hjørnet med blokk og blyant, var kamera så mye mer synlig for barna når jeg holdt det i hånda at jeg også ble mer synlig som aktør i rommet.<sup>45</sup> Denne opplevelsen viser hvor krevende det kan være å finne en hensiktsmessig forskerrolle i en barnegruppe.

### **3.2.6. Å ta barnas perspektiv – en vanskelig forskerrolle**

Men prosjektet baserer seg på at posisjonsutfordringen er løsbar uten at man hverken må «*go native*» og bli et barn i barnas øyne eller overta de voksnes posisjon og perspektiv gjennom å identifisere seg for sterkt med dem (Gulløv & Højlund, 2003, s. 100). Det handler om å innta en bestemt holdning til feltet. Det innebærer blant annet å kunne skille mellom *barneperspektivet* og *barns perspektiv* (Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide, 2011). Barneperspektivet er den som er lettest å innta fordi det samsvarer med pedagogens hverdagslige innstilling, eller for den saks skyld en naturlig innstilling for voksne å innta i møte med barn. Hva er det som er best for barna? Hvordan ivaretar vi deres behov? Å stille slike spørsmål krever at mye er tatt

---

<sup>44</sup> Berit Bae beskriver i sin doktorgradsavhandling hvordan det å leve med observasjonene bidro i analysene på en annen måte enn å være fysisk til stede i barnehagen. Gun kalte det *deltagende bevissthet* (Bae, 2004, s. 49), og Hultman og Lenz Tegutchi kaller det en nomadisk vandring med materiale hvor materiale og forskeren gjensidig gir hverandre mening underveis (Hultman & Lenz Taguchi, 2010).

<sup>45</sup> Som sagt tidligere jeg påvirket situasjonen noe mer. Ellers blir dette også i drøftet i forbindelse med ulike forskerroller i 3.2.6.

for gitt. Det kan dreie seg både om barns utviklingsnivå, deres juridiske rettigheter eller deres fysiologiske og helsemessige behov.

*Barnas perspektiv* er mye mer krevende å få tak på. Hvordan oppleves verden fra barnhøyde dersom en suspenderer ens fordommer og naturlige innstilling som pedagog i møte med barn? En etnografisk innstilling er her verdifull å innta, fordi det som nevnt, konsekvent retter oppmerksomheten bort fra enkeltbarnet og over til hans/hennes sosiale og fysiske miljø – barnets livsverden. Hvordan er det å være en liten kropp i disse store byggene som barnehagene av og til kan være? Hvordan er det å ikke nå opp til noen av dørhåndtakene, ikke få lov til å ta med seg sine egne leker hjemmefra eller bli satt i en tripp-trapp-stol som de ikke kan komme ned av selv?<sup>46</sup>

Men kan en som forsker overhodet få tak i barnas opplevelse av disse tingene uten selv å være et barn? For å løse dette baserer jeg meg på den ene siden på barndomssosiologisk forskning som anser barnekultur som *fortolkende reproduksjoner* av de rådende kulturelle ytringer i samfunnet forøvrig (Corsaro, 2014, s. 18). Barn er først og fremst mennesker, og slik ikke minst Daniel Stern demonstrerer i sin forskning, tilegner barn seg et kroppslig kommunikativt repertoar gjennom det intersubjektive samspillet med de voksne omsorgspersonene allerede i spedbarnsalderen (Stern, 2002). At dette kommunikative repertoaret så utforskes, fortolkes og reproduseres barna imellom i form av barnekulturelle uttrykk og lek, innebærer ikke at det dermed er utilgjengelig for å bli lest og tolket av voksne. Det er mulig i kraft av at det i utgangspunktet er basert på allment menneskelige uttrykk med røtter i våre egne kroppslige væremåter. Det er ikke ønskelig eller nødvendig i etnografiske arbeider å eksotifisere barndommen i for stor grad.

På den andre siden støtter jeg meg til annen etnografisk forskning på små barn som har utforsket posisjonering-problematikken. Det finnes flere strategier. Nancy Mandell (1988) har i studier av små barn utviklet en observasjonsmetode hvor hun *matchet* barna i størst mulig grad. Hun satt i sandkassen, klatret i treet og svingte seg i huskene sammen med dem. Hun unngikk dessuten konsekvent å gjøre tradisjonelle voksne gjøremål. Mandell mente dette var den beste måten å få tilgang til barnas opplevelse av mening på og kalte rollen for *the least adult-role*. Dette er riktignok et ståsted i etnografisk barneforskning som også har blitt gjenstand for diskusjon (Gulløv & Højlund, 2003; Lange & Mierendorff, 2011). *Den barnslige eller atypiske voksne*

---

<sup>46</sup> Som nevnt i kapittel 2 var de første pioneren innen etnografisk forskning på barn de første som utfordret barneperspektivet sett fra voksehøyde – blant de første var Eli Åm (1989), Per Olav Tiller (1990) og med hensyn til de aller yngste barna, Andersen & Kampmann (1988). Distinksjonen mellom barneperspektiv og barns perspektiv er derimot av nyere dato. Så når f.eks. Åm snakker om barneperspektivet, er det å se verden gjennom barnas øyne hun sikter til.

som ikke inntar den forventede autoritets- eller omsorgsrollen, risikerer å gjøre seg mer bemerket blant barna enn ønskelig og dermed påvirke situasjonen i større grad enn om forskeren inngår i den normale rollen som pedagog eller fagarbeider i institusjonen. Det er kompliserende å forske på små barn dersom jeg som forsker ikke innfrir forventningene om hvordan personalet skal oppføre seg i barnehagen, og det kan også ha klare etiske implikasjoner (Lange & Mierendorff, 2011, s. 88).<sup>47</sup> Samtidig er det heller ikke ønskelig å trekke seg for mye tilbake fra barnas livs-verden. En annen strategi er benyttet av Corsaro som gjennomførte feltarbeid i italienske barnehager som amerikaner. Han spilte bevisst på å være utlending og tydelig fremmed for derigjennom å få barna til å vise ham til rette i sin verden. Istedenfor å være *the least adult*, spilte han rollen som *the incompetent adult*.<sup>48</sup>

Det kan også argumentere for at den typiske voksne<sup>49</sup> som oppfører seg slik som det forventes, er den forskerrollen som i minst grad påvirker feltet med sin tilstedeværelse. Ofte var det denne posisjonen jeg endte med å innta. For det første opplevde jeg at voksnes naturlige rolle i barnehagene i utgangspunktet var preget av en veksling mellom å involvere seg i barnas aktiviteter, til dels også på deres premisser, og å fremstå som autoriteter, omsorgspersoner eller formidlere. En kan naturligvis spørre seg om dette alltid er like hensiktsmessig,<sup>50</sup> men det medførte at det var enkelt å finne sin rolle som forsker i institusjonen. Å samhandle med en voksen i sandkassen, var ikke en ukjent opplevelse for barna. Som deltagende observatør, for eksempel i uteleken, forsøkte jeg å komme tett på barnas interaksjoner også når jeg ikke filmet. Det inkluderte å sitte i sandkassen sammen med dem, og det var altså mulig å få disse situasjonene til å fremstå som kjente hverdags situasjoner for barna.

På den andre siden kan det stilles spørsmål til om jeg ved å gli ubemerket inn som en voksen blant de voksne med min bakgrunn som førskolelærer indentifiserte meg for mye med personalet. Jeg kunne stå i fare for å overta deres opplevelse av barneperspektivet i situasjonen i for stor grad. Å være som en voksen i en, for barna, naturlig voksenrolle har sine muligheter, men også sine klare begrensninger. Ved å sette meg på gulvet med kamera i hånden måtte jeg å innta en annen rolle. Da oppfylte

---

<sup>47</sup> Mer om de etiske implikasjonene dette kan ha i kap. 3.4.1.

<sup>48</sup> Dersom en forsker gjør feltarbeid på et sykehus for å få tilgang til pasientenes opplevelse av sin situasjon, vil en lignende diskusjon oppstå. Skal forskeren ta på seg hvit frakk, for ikke å gjøre situasjonen kunstig, eller hindrer den hvite frakken tilgangen til hvordan pasientene egentlig opplever situasjonen? Er løsningen nødvendigvis å gjøre seg selv til medpasient?

<sup>49</sup> I denne sammenheng velger jeg å kalle pedagogen eller fagarbeideren for *den voksne* selv om det er snakk om bestemte profesjonsutøvere. Dette er for å komme nærmere barnas perspektiv på relasjonene. Størrelsen på kroppene er mer iøynefallende for barna enn yrkestittel, for å sette det litt på spissen.

<sup>50</sup> Betydningen denne vekslingen mellom ulike voksenroller har for samspillet mellom voksne og barn, er i seg selv et interessant studieobjekt.

jeg ikke noen kjent voksenrolle i rommet, og jeg fikk ikke minst en annen tilgang til situasjonene enn jeg fikk når hendene og fanget var ledig for å gjøre forventede voksenoppgaver. Jeg kunne ikke så lett agere som voksen i rommet fordi jeg i en viss forstand var låst til rollen som observatør på grunn av kamera i hånden, men allikevel hadde jeg som nevnt en større påvirkning på situasjonen jeg befant meg i enn uten kamera.<sup>51</sup>

Uansett hvilken posisjon en setter seg i, er det ikke et oppnåelig eller ønskelig mål å erfare det samme som barna erfarer, og det er ikke grunn til å tro at den ene posisjonen i seg selv brakte meg nærmere barnas faktiske opplevelse enn andre posisjoner. Det er allikevel et mål å vite hvordan jeg som forsker til enhver tid passet inn i den lokale konteksten, det Wadel (1991, s. 59) kalte å *være sosiolog på seg selv* eller *bruke seg selv som informant*. Det kan gi meg kunnskap om hvordan *voksenhet* og *barnlighet* ble konstruert i de to barnehagene jeg observerte i, eller som Gulløv og Højlund sier: «hvordan barnene ser hinanden og de andre voksne i forskjellige situasjoner» (2003, s. 104).

### 3.3. Kvalitetsvurdering av etnografiske arbeider

En slik inngående gjennomgang av posisjoneringsproblematikken bidrar til å kvalitetskontrollere prosjektet, men kvalitetssikring av kvalitative etnografiske arbeider krever en mer omfattende redegjørelse enn som så.

Det er vanlig å bruke begrepene *validitet* og *reliabilitet* om kvalitetssikring av forskning. Disse begrepene har riktignok sitt utgangspunkt i en kvantitativ forskningstradisjon. Der er gjerne begrepene knyttet til kontrollerbare forhold rundt bruk av måleinstrumenter, og det stilles krav om etterprøvbarhet og generaliserbarhet. Kvalitativ forskning har en såpass annerledes tilnærming ontologisk og epistemologisk at mange forskere har uttrykt et ønske om å bruke andre begreper for å beskrive kriterier for kvalitet. Begreper som forsøksvis blir brukt i vurderingen av etnografiske arbeider er *troverdighet*, *kredibilitet*, *pålitelighet* og *autentisitet* (Yilmaz, 2013, s. 319). Til grunn for dette ligger en bestemt forståelse av *vitenskapelighet*.

---

<sup>51</sup> I artikkel nr. 2 om tingenes betydning ville jeg-og-kamera bli betegnet som et aktør-nettverk med helt bestemte handlingsmuligheter og begrensninger i rommet.

### 3.3.1. En annen forståelse av vitenskapelighet

Som det fremgikk i kap. 3.2.2. gir en fenomenologisk ontologi helt spesielle vilkår for hvordan fenomenet *kunnskap* overhodet skal forstås og anvendes. «Videnskapen har ikke og vil aldri få samme ontologiske status som den opplevde verden», sier Merleau-Ponty (1969a, s. 25) og peker dermed på at objektiv gitt vitenskapelig kunnskap, eller tradisjonell skolastisk viten,<sup>52</sup> er underordnet erfaringer en gjør seg ved å leve oppmerksomt i sin egen livsverden. Etnografi som vitenskapelig disiplin har i den forbindelse en privilegert posisjon fordi metoden forutsetter deltagelse og direkte kroppslig engasjement i en sosial virkelighet (Hastrup, 2003, s. 28). Det dreier seg med andre ord om å forstå verden ved å leve med i den og selv bli formet i møte med den, og det ligger dermed en sosialkonstruktivistisk kunnskapsforståelse i bunn, som Yilmaz sier:

Qualitative research design assumes that knowledge is not independent of the knower, but socially constructed and that reality is neither static nor fixed. Since there are multiple realities that different cultural groups construct on the basis of their world views or value systems, there are multiple interpretations or perspectives on any event or situation (Yilmaz, 2013, s. 316).

Vitenskap er på denne måten ikke begrenset til å handle om *ny viten om verden*, men den kan også utvikle *vitene om hvordan vitene om verden konstrueres*. «Videnskap handler ikke blot om å vite noget (mere) om verden; den drejer seg i meget høj grad også om metode [...] hvordan man kommer 'til' verden, og hvordan man sikrer sig at den videnskabelige forståelse, man fremlægger, faktisk har noget med verden at gjøre og ikke er et frit i luften svævende digt» (Hastrup, 2003, s. 29). Det er et slikt kvalitetskrav etnografisk livsverdens-forskning skal måles på.

Det er derfor som nevnt viktig at kvalitativ forskning, i sine bestrebelsers på å ta avstand til en positivistisk preget reduksjonisme og en skolastisk deduksjon, ikke ender opp i motsatt grøft og blir så relativ at den mister enhver gyldighet og anvendbarhet utover en subjektiv opplevd kontekst her-og-nå. Det som gjør etnografiske beskrivelser vitenskapelige, er at forskeren er i stand til ikke å fortape seg i den umiddelbart gripende partikulære hendelsen, men mestrer å løfte seg ut av den for å identifisere mer generelle strukturer som er gjenkjennbare i andre kontekster (Gulløv & Højlund, 2003, s. 21). *Generaliserbarhet* er dermed et mål også for denne type forskning. Det innebærer ikke *generaliserbarhet* i form av representativitet eller

---

<sup>52</sup> Etnografisk barndomsforsknings brudd med de etablerte utviklingspsykologiske kategoriene som praksis skulle orientere seg etter, kan anses som et oppgjør med en skolastisk tenkning.



lovmessighet. Men det er som nevnt et mål at arbeidet skal beskrive og sette en teoretisk ramme omkring sosiale prosesser som gjør kunnskapen overførbar (Denscombe, 2007, s. 67). De sosiale prosessene jeg har observert og analysert i to barnehager har gitt meg mulighet til å uttrykke noe allment om barns måte å forholde seg til hverandre på i en skandinavisk barnehagekontekst generelt. Å bruke rytmer og små ordløse melodiske uttrykk for å skape forbindelser seg imellom som jeg beskriver i artikkel nr. 3, presenteres som et allment kommunikativt fenomen, men de konkrete uttrykkene det får i mitt materiale er kontekstuel knyttet til disse bestemte barnegruppene.

Etnografi skal med andre ord også innfri visse krav som gjør at den avviker fra hverdagskunnskap og kan kalle seg vitenskapelig, og det handler om å være tydelig i sin presentasjon av hvordan resultatene har oppstått. Det innebærer å være i stand til å sette sine før-vitenskapelige oppfatninger i parentes for aktivt å få øye på noe en ikke visste om sosiale prosesser fra før. «We want to be suprised; we want to find out that we were wrong, that we actually did not know it at all» (Dahlberg et al., 2008, s. 336), kan stå som en noe spissformulert måte å formulere en slik forskningsambisjon på, og en slik innstilling bidrar til å gjøre etnografisk forskning vitenskapelig. Det innebærer ikke å være fraværende som et subjekt med følelser, erfaringer og innflytelse som aktør i situasjonene. Men det innebærer å bruke seg selv aktivt, bevisst og utforskende i møte med feltet.

### ***3.3.2. Kvalitetskontroll av mitt arbeid***

Dersom en går gjennom lister med kvalitetskriterier for kvalitativ forskning (som hos Yilmaz, 2013, s. 319), handler de også i stor grad om krav til åpenhet og gjennomsiktighet, og det kan sammenfattes til et overordnet krav om at funnene er presentert på en slik måte at leseren tillates å bli med hele veien gjennom prosessen, at han/hun vet hvordan funnene har utkrystallisert seg og kan sitte igjen med et inntrykk av at funnene er til å stole på. Det innebærer at leseren skal kunne med-levde og med-tenke i møte med teksten min på samme måte som jeg opprinnelig med-levde og med-tenkte i møte med mitt datamateriale. Det innebærer også at andre forskere ville ha kunnet få øye på andre ting i materialet enn det jeg har gjort. Det er opplevelsen av at jeg i teksten er i en åpen dialog med leseren om mine tolkninger, som avgjør om analysene fremstår som troverdige.

For denne undersøkelsens del har det innebåret å være tydelig i presentasjonene av hva jeg faktisk har gjort i de to barnehagene så eksplisitt som mulig. Det inkluderer

hvordan mine video-opptak har blitt transkribert fra bevegelser til ord, hvordan de er forstått som uttrykk for mening eller intensjon og hvordan disse meningsuttrykkene har vært kodet eller kategorisert. Når det gjelder måten data refereres til i artiklene, er detaljrikdommen i presentasjonen av situasjoner avgjørende for leserens mulighet til å følge og godta analysen som er gjort. Presentasjonene av funn og drøftingen av dem er derfor ledsaget av godt utskrevne og detaljerte, nøyaktige gjengivelser av hendelser. Det er også viktig å være tydelig på hvilke teoretiske verktøy jeg har benyttet meg av i analysene og at det er koherens med hensyn til hvilke ontologiske eller epistemologiske grunnforutsetninger som ligger i bunn.

Det er derfor også viktig for vurderingen av pålitelighet at studien er i løpende dialog med forskerkolleger og annen forskning innen det samme feltet og at det er drøftet hvilke ontologiske likheter og forskjeller det er mellom ulike studier. Det handler om å tegne opp landskapet – eller kunnskapskonteksten – omkring den nye kunnskapen prosjektet har til hensikt å bringe for dagen slik jeg har forsøkt å gjøre i den relativt omfattende forskningsgjennomgangen i kapittel 2.

Som nevnt er et premiss for min forståelse av data at jeg som forsker har en faglig erfaring og et ståsted i kraft av at jeg selv har arbeidet som førskolelærer i en pedagogisk alternativ barnehage. En utfordring ved å forske på sine egne som har preget mitt arbeid, er det sterkt normative i feltet som fortas for gitt, enten det er bruken av begrepet mobbing eller mer implisitte normative påstander som verdien av felleskap, stabile vennskap og harmoni mellom barna. Det ligger i pedagogikkens natur å være orientert mot hvordan ting burde være (Bae, 1996, s. 55), men det vil som sagt være viktig å utfordre dette for å komme tettere på fenomenet slik det faktisk foreligger, og ikke minst, av hensyn til krav om pålitelighet, er det viktig å være åpen om disse prosessene overfor leseren.

### ***3.3.3. Normativitet som utfordrer***

Det kan derfor være nyttig å drøfte kort hvilke normativitet som gjør seg gjeldende i barnehagefeltet av betydning for mitt prosjekt.<sup>53</sup> Det skiller i den forbindelse ofte mellom *implisitt* og *eksplisitt normativitet*, hvor det første er påstander som er tatt for gitt, men sjeldent satt ord på i samfunnet eller i feltet det forskes på. Disse er

---

<sup>53</sup> Det er viktig å være oppmerksom på at forskning i seg selv kan sies å være en normativ aktivitet, selv om det tradisjonelt råder en oppfatning om at forskning kan være rent deskriptiv. Bare utsagnet om at *etnografi er den best egnede måten å utforske sosialt samspill i en gruppe*, er et normativt utsagn. Det er noen metoder som er bedre enn andre, og slike utsagn er en forutsetning i all forskning (Henriksen, 2011). Det bør riktignok ikke tas for gitt, men begrunnes, slik jeg gjør i kap. 3.2.

vanskeligst å utfordre. *Eksplisitt normativitet* er klart artikulerte påstander som brukes for å styre eller forme verdier hos deltagerne i feltet. Disse baserer seg ofte på mer implisitte normative påstander (Henriksen, 2011, s. 25). Å utfordre eksplisitt normative påstander i feltet kan derfor lede til å avdekke de implisitte normative påstandene som ellers lett forblir uuttalte.

I dette prosjektet har jeg måtte forholde meg til eksplisitte normative påstander som fra tid til annen dukker opp i barnehagefaglige tekster og samtaler. De kan eksempelvis gi uttrykk for at *ingen barn skal måtte leke alene* eller at *alle barn trenger å delta aktivt i felleskapet*. Begge disse utsagnene kan antas å være basert på en implisitt normativitet om at det er negativt å være alene eller innesluttet. Denne normative påstanden må utfordres. Men det er samtidig viktig å holde fast på at å *utfordre* ikke er det samme som å *avvise*. Å *utfordre* innebærer å *åpne opp forestillingen* og utforske hvordan den er blitt til og hva den skaper av sosiale muligheter når den blir formidlet. Det innebærer ikke nødvendigvis å nedvurdere betydningen en slik normativitet kan ha for barnas første møte med barnehagen, og et av målene i etnografiske arbeider er nettopp å oppdage og sette ord på implisitt normativitet i feltet.

En måte å utfordre implisitt normativitet på er å kartlegge hvordan kulturelle forventninger preger slike forestillinger. Forskning har for eksempel påvist store kulturelle forskjeller på hvordan innadvendte barn blir møtt av omgivelsene. En studie av forskjellen mellom 2-3-åringer i Kina og Canada viser betydelig forskjell i så måte. Kinesiske barn får lettere positiv respons fra omgivelsene hvis de viser sjenanse og er stille enn hvis de er utadvendte og åpne. I Canada forholder det seg omvendt (French, Schneider, & Chen, 2006, s. 9). Vurderingen av barns sosiale evner er med andre ord ikke universelle fenomen, men kulturelle konstruksjoner som har sin gyldighet og normative kraft innenfor en bestemt kontekst.

Slik kan normative påstander utfordres, og i mitt prosjekt har det vært viktig å utfordre flere normative påstander: *tette stabile vennskap er viktig, det er negativt å forstyrre andres lek, man skal ikke ekskludere andre fra leken, det er viktig å kunne konsentrere seg lenge om en aktivitet*. I tråd med en fenomenologisk grunntanke bidrar undersøkelsene av slike fordommer til dypere forståelse for fenomenene og som tidligere nevnt, å gi seg selv muligheten til å bli overrasket. Det kan blant annet føre til at det å forstyrre andres lek, også kan tolkes som en måte å øve seg i å nærme seg og bli oppmerksom på andres leke-grenser, eller at å etablere en tett en-til-en-relasjon også kan tolkes som en avgrensning mot flere andre sosiale muligheter i situasjonen. Å

hoppe tilsynelatende hvileløst fra lek til lek kan tolkes som en åpenhet for å ta imot invitasjoner om å delta i nye aktiviteter som oppstår rundt barnet.

For å kunne få øye på disse mulighetene var det som sagt også viktig på et tidspunkt å utfordre begrepet *lek*. Dette er et begrep som brukes mye i faglitteraturen og i barnehagelæreres daglige fagsamtaler. Det er allikevel ikke til å komme utenom at begrepet *lek* er heftet med flere normative forståelser som kan anses som gitt i feltet – og dermed også for meg som forsker. Eller sagt på en annen måte: Begrepet har med seg en kulturell bagasje som gjør at det blir upresise å bruke, og det kan virke reduksjonistisk med hensyn til å kunne fange det flertydige meningsinnholdet i situasjonene jeg ville undersøke. Det er til enhver tid stemmer i sektoren som uttrykker helt bestemte forventninger om *den gode leken*. Det er eksempelvis for tiden et visst trykk på den utviklende eller læringsfremmende og skoleforberedende leken (Universitetet i Stavanger, 2014), og skal begrepet *lek* brukes, bør slike forventninger på bordet og tas stilling til. Dette ble jeg gradvis oppmerksom på, og jeg så at jeg begynte å gå utenom begrepet *lek* og i stedet beskrev det som skjedde mellom barna som *hendelser*, *gjøremål* eller *aktiviteter* selv om *lek* er det mest nærliggende begrepet å bruke.<sup>54</sup>

Selv om man på denne måten kan *pakke ut* en del normative påstander og forsøksvis gi nytt innhold til kjente begrep for å åpne for dypere forståelse for kompleksiteten i små barns sosiale liv, vil prosjektet allikevel aldri kunne suspendere enhver normativ motivasjon. Det oppsto som nevnt som en del av et større prosjekt omkring mobbing i barnehagen. Det er initiert utfra behovet for å forstå hvorfor noen barn etter hvert opplever systematisk å bli holdt utenfor fellesskapet og hvordan praksis kan innrettes for å forebygge at dette skjer. Men i dette prosjektet har jeg valgt å skille mellom å utvikle kunnskap om de yngste barnas sosiale handlingsrepertoar og de eventuelle implikasjonene dette vil få i praksisfeltet basert på normative intensjoner om å skape *den gode barnehagen*. Allikevel vil jeg i kapittel 6 delvis vende tilbake til den pedagogiske sfæren og diskutere mulige implikasjoner for praksis. Det innebærer også å rekonstruere et begrep om lek.

### 3.4. Ethiske overveielser

Å gjøre feltarbeid blant små barn medfører åpenbart etiske problemstillinger. Etnografisk felt-arbeid i seg selv må anses for å være person-inngripende. Dette

---

<sup>54</sup> I artikkel nr. 4 er begrepet *lek* problematisert og det blir forsøksvis erstattet med Hannah Arendts begrep *human action* – eller *handling*. Mer om lek i kapittel 6.3.4.

innebærer for det første at forskeren kommer tett på intime og personlige forhold gjennom deltagelse i informantenes hverdagsliv. Dette er gjerne forhold som ikke ville bli røpet i en intervjusituasjon blant annet fordi det kan være holdninger og intensjoner som kan være ureflektert for informanten. For det andre innebærer det at forskeren ved å inngå i informantenes livsverden, også vil påvirke den. Hverdagslivet med en forsker omkring seg er et annet hverdagsliv enn uten. Ikke uten grunn vektlegger den nasjonale forskningsetiske komiteen derfor ekstra stor aktsomhet når det gjelder feltarbeid i institusjoner, også fordi muligheten til å slippe deltagelse er begrenset (NESH, 2016, s. 13).<sup>55</sup>

På tross av dette kan allikevel bruk av etnografiske metode i seg selv bli ansett som et etisk valg. Grunnen er at etnografi baserer seg på å lytte til informantenes stemme og opplevelse av mening slik det kommer til uttrykk i deres naturlige settinger og ikke i kunstige eksperimentelle miljø eller gjennom test-lignende design hvor informanten tas ut av sin naturlige kontekst.

### ***3.4.1. Overfor barna***

Forskningsetisk refleksjon i arbeidet med små barn reiser et dilemma. På den ene siden pekes det på barnas ekstra sårbare posisjon og på den andre siden at de er kompetente aktører i sin barne-verden (Gulløv & Skreland, 2016, s. 139 ff.). Jeg vil først peke på hva som gjør barns sårbarhet som informanter etisk utfordrende. I feltarbeid hvor små barn er involvert har informantene selv ikke mulighet til å samtykke eller trekke seg. De har liten mulighet til å forstå rekkevidden av forskningsarbeidet, og de vil ikke kunne lese resultatene selv. Det er foreldrene som forvalter dette på vegne av barna. Barn under tre år vil heller ikke ha forutsetninger for å kunne forstå forskerens rolle blant de andre voksne i institusjonen. Forskeren kan også være lekekamerat, autoritet eller omsorgsperson (Gulløv & Skreland, 2016, s. 139). Jeg omtalte i avsnitt 3.2.6. hvordan jeg etablerte en rolle overfor barna, og det oppsto underveis situasjoner hvor jeg måtte trøste og hjelpe med glidelåser og knytning av sko mens jeg like før eller etter hadde hatt kamera i hånden og bevisst holdt meg til observatør-rollen. Jeg opplevde riktignok ikke at slike rollebytter fremsto som problematiske eller forvirrende for barna, men det er mulig at dette hadde artet seg annerledes om barna var noe eldre. Da

---

<sup>55</sup> I barnehagene ble det gitt aktivt samtykke fra foreldrene, men dersom noen hadde reservert seg ville det innebære en ulempe for disse barna, da det kunne medført å bytte avdeling mens feltarbeidet pågikk. Å samtykke kan for noen være det minste av to onder. Se vedlagte informasjonsskriv til foreldrene.

har barna sannsynligvis klarere forventninger til at de voksne i barnehagen har ulike funksjoner.

Barns sårbarhet er bare ett av perspektivene en må ha for øye. Barnesynet som ligger til grunn for denne type forskning, at barna anses som fullverdige kulturelle aktører i sin livsverden, gjør at intensjonen om å lytte til deres stemme og ta dem på alvor som myndige nok til å formidle deres opplevelser, i seg selv kan kalles et etisk valg. Alternativet ville være ene og alene å basere seg på de voksnes opplevelser og oppfatninger (Kampmann, 2003, s. 175). I kraft av at barna gis en slik status, kreves det også en lojalitet overfor hva barna formidler samt å gi dem mulighet for å trekke seg unna hvis de ville det. Det første medførte at jeg måtte være ekstra omhyggelig i tolkningen av deres handlinger fordi barna i motsetning til de voksne ikke kunne korrigere meg underveis i analysene. De hadde ikke mulighet til å få se videoklipp og sette ord hvordan de opplevde en situasjon. Med eldre barn er dette i en viss grad mulig.

For det andre medførte lojalitetskravet at jeg måtte være oppmerksom på situasjoner hvor barna gjorde noe som hadde blitt stoppet hvis andre voksne hadde sett det. Jeg kunne, ved å ta dette med i artiklene, i verste fall risikert at personalet kunne stramme inn regler for å tette eventuelle hull i systemet som barna hadde benyttet seg av. Det er viktig at jeg som forsker ikke blir en del av personalets kontrollvirksomhet selv om det selvfølgelig må gjøres unntak for å ivareta liv og helse. Men i noen tilfeller hvor det handler om å være på forbudte områder eller gjøre forbudte ting, kan å se en annen vei være etisk riktig i et forskningsarbeid (se Gulløv & Skreland, 2016, s. 140). I de to barnehagene jeg observerte, oppsto det få slike situasjoner ikke minst fordi de yngste barnas hverdag var relativt godt passet på av voksne, men det hendte jeg lot konflikter spille seg ut uforstyrret selv om jeg muligens som pedagog ville ha grepet inn eller som en annen tilfeldig voksen på besøk, ville ha varslet noen andre som kjente barna.

Jeg har på denne måten vært bevisst på å ta barnas ulike nonverbale uttrykk på alvor. Kan hende det viktigste etiske aspektet ved studien nettopp er at de små ubetydelige og språkløse hendelsene ses på som meningsfulle kommunikative handlinger.

Men jeg var samtidig oppmerksom på at disse kommunikative handlingene også kunne uttrykke misnøye med at jeg var så tett oppi dem med kamera. Det lå derfor en etisk begrunnelse bak at jeg i BH1 valgte å henge kamera fast på veggen. Jeg opplevde at det å gå ut i det lille siderommet var et uttrykk for å ville trekke seg litt unna den store offentligheten, og at det å følge en aktivitet med kamera inn i siderommet ville

være et hinder for barnas mulighet for å trekke seg tilbake for en stund. Når jeg allikevel på et senere tidspunkt valgte å følge etter dem med håndholdt kamera, var det fordi hensynet til å kunne få med seg helheten i et hendelsesforløp som forflyttet seg ut av det store rommet, veiet tyngre. Slike avveininger har uansett gjort meg oppmerksom på at valg av kameraposisjon også har sine etiske implikasjoner.

I dette prosjektet er barnas formelle rettigheter ivaretatt av de voksne omkring dem gjennom å gi informert samtykke til barnas deltagelse. Å ha en grundig gjennomgang av prosjektets bakgrunn og intensjon overfor foreldrene både skriftlig og muntlig har derfor vært avgjørende. Foreldre har også fått se noen korte og generelle utdrag fra videomaterialet slik at de har kunnet bli trygge på at barnas integritet er ivaretatt på en god måte.

### ***3.4.2. Overfor personalet***

For personalet som deltar i prosjektet er det andre forhold som tilsier at etiske overveielser må gjøres. Det innebærer prosedyremessig at deres mulighet til å være godt informert som grunnlag for å samtykke til deltagelse, er oppfylt og at de kan forstå prosjektets hensikt, teoretiske forankring samt rekkevidden av å delta. De kan også lese resultatene. Det er dessuten som nevnt, et etisk valg å velge å være tilstede på deres trygge arena som forsker fordi det gir dem mulighet til å fremstå i et riktigst mulig lys. Men på den andre siden påvirkes deres arbeidssituasjon når deres yrkesutøvelse er gjenstand for videofilming og tolkning. Den opprinnelige planen var også å analysere hvordan relasjonen voksen-barn artet seg – altså ganske personlige forhold, og da var det en reell fare for at min tilstedeværelse kunne spre usikkerhet og engstelse blant personalet noe som i verste fall kunne skade deres trygghet og selvtillit i arbeidssituasjonen. I så fall kunne forskningen potensielt gjøre barnehagen dårligere også for barna.

Den nasjonale forskningsetiske komiteen anbefaler derfor at informanter bør få tilbud om å bearbeide eventuelle problemer som måtte oppstå i kjølvannet av slik forskning (NESH, 2016, s. 19). I mitt prosjekt var de inngående samtalene med personale før og ikke minst etter feltarbeidet avgjørende for å imøtekomme dette.<sup>56</sup> At informantene også har sett en del av video-opptakene og vært med å reflektere rundt dem, gjør at de fikk mulighet til å føle seg delaktig i hvordan situasjoner skulle forstås.

---

<sup>56</sup> Om ikke disse samtalene er den rette arenaen for å bearbeide problemer enkelte vil kunne få som en følge av å delta, er det en mulighet til å fange opp dette og legge til rette for andre arenaer hvor dette kan bli tatt tak i.

Dermed har jeg lagt til rette for at de ikke vil føle seg fremmedgjort eller misbrukt når forskningsresultatene skal publiseres til slutt.

Det bør også påpekes at det ikke er uten etiske implikasjoner å skape forventninger til at forskningsprosjektet skal løse spesifikke utfordringer i institusjonene eller forbedre den enkeltes yrkesutøvelse. Forskning og terapi eller veiledning er ulike ting, og forventninger om det siste vil ikke kunne bli oppfylt av meg som forsker. Men i mitt prosjekt så jeg at slike forventninger lett oppsto spesielt fordi ønsket om å bli enda bedre yrkesutøvere var en av de sentrale motivasjonsfaktorene for å ville delta. Jeg kunne dessuten som barnehagelærerutdanner lett havne i en posisjon som ekspert i møtet med personalet. Opplevelsen av at jeg rotet opp mudder fra elvebunnen og så forsvant, burde derfor av flere grunner unngås. Også her har samtalene i etterkant av feltarbeidet vært av vesentlig betydning. Min oppgave har allikevel vært begrenset til å formidle resultat, og det er opp til personalgruppene selv å trekke konklusjonene med hensyn til hvordan funnene vil måtte påvirke den enkeltes måte å utføre sitt arbeid på. Men at jeg som forsker har sitter sammen med eller vært tilgjengelig for personalet i denne prosessen og kanskje til og med kunne være fødselshjelper for slike valg, har vært helt avgjørende. Foreløpige tilbakemeldinger fra barnehagene tyder på at dette er løst på gode måter.

### ***3.4.3. Overfor samfunnet***

I dette prosjektet er hensynet til samfunnet som sådan også viktig og må vektes mot hensynet til personalgruppene, noe også den forskningsetiske komiteen påpeker. Forskningen har en klar forpliktelse overfor samfunnet om å bidra til å avdekke uheldige forhold og problematisere praksiser som i mitt tilfelle potensielt kan begrense barns handlingsmuligheter (NESH, 2006, s. 16). I et hvert prosjekt som involverer forskning på samfunnsinstitusjoner, kan man komme i en situasjon hvor hensynet til informantene i et feltarbeid kommer i konflikt med og må veies opp mot hensynet til brukere og allmenheten for øvrig. Det har derfor vært viktig i dette prosjektet at ikke relasjonen med personalgruppene og involveringen i deres yrkeshverdag har vært for sterk. Det var viktig at den på et punkt ble avsluttet, slik at det ikke opplevdes konfliktylt å være tydelig når funnene skulle publiseres – gitt at disse også potensielt kunne være kritiske til deler av praksis.



Mitt prosjekt ble finansiert av barnehagesektorens foreldreinteresser FUB/FUG.<sup>57</sup> På den ene siden innebar det en etisk forpliktelse til å innta en slik institusjonskritisk holdning fordi deres intensjon med bevilgningen var å gjøre barnehagene bedre for barna. På den andre siden har det også medført en etisk avveining mellom oppdragsgivers normative intensjon om *å få øye på mobbing* som et ferdig definert begrep og det jeg anser som samfunnets behov for bredere kunnskap om det sosiale livet i barnehager sett fra barnehøyde enn det de ferdigdefinerte kategoriene kan romme. Denne intensjonen har derfor et etisk rasjonale som løfter blikket ut av den umiddelbare pedagogiske konteksten. Fra et slikt perspektiv er det ikke i seg selv uetisk å observere et barn som dytter et annet barn uten å gripe inn. Det er etisk forsvarlig å vise at dette er blant barns måter å få erfaringer om grensene mellom oss på.

Konflikt mellom intensjonene en oppdragsgiver har og samfunnets rett til å få vite om klanderverdige forhold er forøvrig en vanlig forskningsetisk utfordring. Jeg har ikke opplevd det som problematisk i denne undersøkelsen. Selv om jeg ikke bruker begrepet mobbing, mobbeoffer eller mobber og selv om jeg setter pedagogisk normativitet til side eller i parentes, deler jeg intensjonen om å bidra gjennom ny kunnskapsutvikling til å utvikle enda bedre barnehager.

### 3.5. Oppsummering

Dette har vært et etnografisk arbeid basert på observasjoner i to småbarnsavdelinger hvor det er lagt til grunn en fenomenologisk analytisk tilnærming. Feltarbeidet som foregikk i ulike perioder mellom våren 2014 og våren 2015, utviklet et sammensatt data-materiale bestående av feltnotater og videoopptak med hovedoppmerksomhet rettet mot samspill barn-barn i frie situasjoner. Arbeidet var utpreget mikroetnografisk siden det var små detaljer i ansikt-til-ansikt-relasjoner som først og fremst ble analysert.

Den fenomenologiske tilnærmingen la hovedvekten på å forstå hvordan barnas livsverden kunne ses på som et sted mellom barna og andre barn, voksne, tingene og rommet hvor mening, selvbevissthet og sosiale hendelser kontinuerlig ble skapt. Med hensyn til analysene medførte det at jeg måtte suspendere mine egne fordommer og førforståelse som tidligere førskolelærere for å kunne bevege meg fra *hva jeg tror jeg så* i retning av *hva jeg egentlig så* i materialet. Det innebar også å bevisst arbeide for å

---

<sup>57</sup> Jfr. Kap. 1.1.

kunne posisjonere meg som forsker på en slik måte at *barns perspektiv* var i fokus – og ikke *barneperspektivet* eller de voksnes perspektiv på barn.

Kvalitetsvurdering av et slikt prosjekt har fulgt vanlige kriterier for vurdering av kvalitativ forskning, spesielt gjennomsiktighet og klarhet i formidlingen av hva jeg faktisk har gjort slik at leseren kan følge prosessen tett. De etiske vurderingene som er gjort legger for det første vekt på at å ta barnas perspektiv i seg selv er et etisk valg som innebærer å myndiggjøre barn som institusjonsbrukere. Allikevel er deres sårbare posisjon også ivaretatt, slik det blant annet kommer til uttrykk i deres manglende evne til å forstå rekkevidden av å delta i dette prosjektet.

## 4. Overordnede teoretiske perspektiv

Prosjektets hovedintensjon har vært å kartlegge de yngste barnehagebarnas nonverbale sosiale handlingsrepertoar. Dette er gjort gjennom fire ulike artikler hvor det er brukt ulike teoretiske perspektiv. Den første artikkelen tegner et mer overordnet bilde av barns første sosiale utprøvinger i en barnehagekontekst. Den har dermed et generelt barndomssosiologisk teoretisk fundament som ikke vil bli behandlet særskilt i dette kapitlet. Men de teoretiske perspektivene i de øvrige tre artiklene vil bli grundigere belyst. I utforskningen av lydene og rytmenes betydning for barns interaksjoner har jeg benyttet meg av teori om *kommunikativ musikalitet*. Når tema var tingenes betydning for samspillet, benyttet jeg *Aktør-Nettverk-Teori (ANT)*, og i utforskningen av avbrytelsene og forstyrrelsens betydning brukte jeg blant annet *Hannah Arendt* og hennes begrep om *handling*.

Det jeg dermed har gjort er å se på ulike deler av materialet med ulike teoretiske briller for å forsøke å få øye på ulike ting. Det innebærer at ved å skifte briller kunne en situasjon bli forstått og tolket på andre måter enn det som er gjort. En situasjon hvor tre gutter tramper rundt i rommet mens de taktfast slår hver sin duplofigur i veggene blir i artikkelen om lyd og rytmer satt inn i en musikalitets-ramme. Det gjør at jeg får øye på hvordan rytmen skaper et unisont samspill mellom dem. Hvis jeg hadde sett på den samme situasjonen i artikkelen om tingenes betydning hvor ANT ble benyttet, ville jeg i større grad festet meg ved duplofigurenes betydning som forlengelser av barnas kropper og stemmer.

På denne måten har jeg først og fremst demonstrert hvordan valg av teoretiske perspektiv er styrende for hva jeg som forsker kan forstå av en situasjon. Med andre ord viser jeg på denne måten betydningen teoretiske valg har i etnografisk analyse. I tillegg vil en slik fremgangsmåte kunne bidra til et rikere begrepsapparat for praksisfeltet i møtet med barnas ulike uttrykk. En forutsetning for det siste er imidlertid at de ulike teoretiske valgene ikke er i konflikt med hverandre på en slik måte at det ene perspektivet utelukker det andre. Det ville i så fall bety at en barnehagelærer ville respondere ulikt overfor barnas uttrykk alt etter hvilke av artiklene mine hun/han hadde lest, for å sette det på spissen.

Hensikten med dette kapitlet er å drøfte hvordan dette tilsynelatende eklektiske tilfanget av teori kan fungere sammen slik at de ikke oppleves som gjensidig utelukkende, men at de kan berike og utfylle hverandre.

#### 4.1. Hvordan håndtere et eklektisk teoritilfang?

Det er ikke uproblematisk å kalle et prosjekt *eklektisk*. Eklektisk filosofi har tradisjonelt vært regnet for å være en overfladisk og pragmatisk samling med ulike ideer som gir tilsynelatende mening sammen uten at de nødvendigvis kan forenes på et dypere ontologisk plan (Tranøy, 2014). Å føre Latour, Arendt og Trevarthen sammen i samme prosjekt kan derfor fremstå som å skape et skinn av at noe henger sammen fordi det på overflaten ser slik ut.

Som nevnt var intensjonen å se på ulike deler av materialet med ulike briller. Det vil for det første si at jeg ikke ville se på materialet med en eklektisk samleteori som plukket litt fra alle i artiklene. Hver artikkel er derfor i en viss forstand teoretisk *ren* og fremstår som avsluttede analyser av ulike måter barna prøver ut, etablerer og fastholder sosiale forbindelser seg imellom. For det andre har jeg ingen ambisjoner om å lage noen syntese av disse teoriene eller utvikle en ny metateori som tar alle sammen opp i seg. Kappens hensikt er allikevel å vise hvordan de ulike artiklene utfyller hverandre og skaper en helhet i beskrivelsen av *det sosiale* slik det kommer til uttrykk i materialet.

For å gjøre det kreves det en antydende drøfting av mulige forbindelseslinjer mellom de ulike teoriene. Jeg vil se etter likhetstrekk ved det ontologiske grunnlaget eller om de har noen berøringspunkter i form av andre teorier de hver for seg referer eller relaterer seg til. Jeg vil med andre ord forsøke å finne et teoretisk nav.

#### 4.2. Et felles ontologisk fundament

*Ontologi* innebærer å undersøke de grunnleggende sammenhengene i tilværelsen. Svaret på spørsmål som: *hva er det å være et menneske?* er et ontologisk utsagn, og det kan ha ulike konsekvenser for handlingsvalg i en rekke praktiske situasjoner. I mitt prosjekt dreier det ontologiske grunnspørsmålet seg om synet på opphavet til mennesket som sosialt vesen med evne til intersubjektivitet og empati. Er det en del av en grunnleggende menneskenatur, et resultat av en lærings- eller oppdragelsesprosess, eller er det noe midt imellom?

Ulike ontologiske ståsted vil gi seg utslag i ulike syn på barndom, og det kan derfor være nærliggende å bruke barnesyn som en illustrasjon på hva ontologi kan innebære i pedagogisk tenkning. Ifølge James, Jenks og Prout (1998, s.13) har vårt vestlige syn på barndom de siste hundreårene blant annet vært preget av en romantisk idé om det *naturlige gode barnet* som skulle få blomstre fritt, beskyttet mot strukturell

makt og voksenkulturens korrupperende kraft. Et slikt Rousseau-inspirert barnesyn innebar at empati måtte bli forstått som en del av menneskets iboende gudommelige natur, og barndom innebar derfor en dikotomi mellom *det gode indre* og *det onde ytre*. Et slikt barndomssyn har gitt grobunn for tradisjonell barnesentrert, vekstpedagogisk tenkning. I barnehagen har denne pedagogiske tenkningen dype røtter ikke minst takket være arven fra Froebels (Lillemyr, 2004, s. 91).

Dette representerer ifølge James, Jenks og Prout (1998, s. 9 ff.) en *før-sosiologisk* fremstilling av barndom<sup>58</sup> fordi det frikobler barnet fra å ha aktørstatus i den øvrige kulturen og underslår at hva det er å *være barn* hele tiden konstrueres i møte mellom barna og deres omgivelser. Det romantiske barnesynet er dessuten avhengig av at det er en form for motsetning mellom *det indre* og *det ytre* – det barnet har med seg og det barnet møter. Dette er en dualistisk ontologisk tenkning som for den saks skyld kan føres tilbake til Descartes og forestillingen om *det indre* som den primære væren. Descartes sin tenkning har på mange måter dannet et ontologisk fundament for en vestlig forestilling om hva det er å være menneske frem til begynnelsen av forrige århundre (Coole & Frost, 2010, s. 8). Mitt ontologiske utgangspunkt innebærer en avvisning av en slik dualistisk dikotomisering.

En fenomenologisk grunnforestilling forutsetter at det ikke er en dikotomi mellom det indre barnet og den ytre verden, og at det ikke er et enten-eller mellom å gripe eller bli grepet, følge med eller yte motstand. Gulløv (1998), Andersen & Kampmann (1988), Dyblie Nilsen (2000) med flere har vist hvordan barns forhold til omgivelsene utspiller seg som en kontinuerlig veksling mellom disse prosessene. Det er riktiger å kalle det en *dialektikk* enn en *dikotomi*. I en fenomenologisk forståelsesramme er det en samtidighet mellom å *gripe* og *bli grepet*. Begge deler skjer synkront i kraft at vi er levende kropper innvevd i hverandre og de øvrige fysiske omgivelsene våre. Fenomenologien innebærer dermed et brudd med Descartes og dualismen fordi *det indre* ikke lenger regnes som den primære væren, men har sitt opphav i *væren-i-verden*. Tenkning, selvbevissthet, og refleksjon er ikke *årsak* til hendelser i verden men et *resultat* av hendelser i verden (Cole, 2010, s.101). Dette er også et uttrykk for en sosial-konstruktivistisk ontologi hvor ideen er at individet og fellesskapet konstruerer hverandre gjensidig og kontinuerlig, og ingenting er *gitt* før relasjonen oppstår.

Dette radikale bruddet med den kartianske dualismen vil jeg påstå er et ontologisk fundament for alle de ulike teoretiske perspektivene jeg har tatt i bruk. I

---

<sup>58</sup> Dette er bare ett eksempel på det James, Jenks og Prout kaller før-sosiologiske syn på barndom. Piagets utviklingsskjema og, for den saks skyld, kirkens arvesynd-forestilling om «det onde barnet» er to andre.

tillegg kan det kalles et grunnpremiss for etnografisk feltarbeid som sådan siden etnografi alltid er orientert mot å studere mennesker slik de lever og tar utgangspunkt i at aktørenes opplevelse av mening og identitet kontinuerlig skapes i møte med sitt miljø. Så kan man strides om hvem som sitter ved rota av treet. Jeg velger å ta konsekvensen av at Maurice Merleau-Ponty er referert til i flere av artiklene. Han er dessuten anvendt i svært mye småbarnsforskning de siste 20 årene (Greve, 2007; Johansson, 2001; Løkken, 2000b), og hans tenkning er også sentral i metodologiske drøftinger omkring etnografisk livsverdensforskning (blant annet hos Bengtsson, 2005; Dahlberg et al., 2008). Hans uttrykk for hva *det sosiale i sine mest grunnleggende former* er, kan derfor fungere som et ontologisk nav. Jeg skal i det følgende belyse de anvendte teoretiske perspektivene for å se etter en slik felles ontologisk grunnlagstenkning i dem. Men først kan det være nyttig med en noe grundigere presentasjon av Merleau-Pontys kroppsfenomenologi enn det som hittil er gjort.

#### ***4.2.1. Maurice Merleau-Ponty***

Utgangspunktet for at Merleau-Ponty har blitt kjent som *kroppens filosof* (Hangaard Rasmussen, 1996), var hans dype uro over den vestlige dualistiske rasjonalismen. Han insisterte på at opplevelse av *mening* ikke skyldes en fornuft som kikker inn i verden fra et sted på utsiden, men at *mening* helt og holdent oppstår i møte mellom fenomenene og menneskers *kroppslige* tilstedeværelse i hverandres sammenfiltrede livsverdener. Dermed gjør han en nyansering av Heideggers uttrykk *væren-i-verden* ved å kalle det *væren-til-verden* (Bengtsson, 2005, s.23). Det er ikke gjennom kroppslig å bare være tilstede *i* verden at mening oppstår, men det skjer ifølge Merleau-Ponty gjennom at vi som kropp *tilhører* verden og er sammenflettet med andre kropper som vi kontinuerlig er i intensjonell *bevegelse* mot og med (Merleau-Ponty, 2004a, s. 255). Han er derfor mer *bevegelsens filosof* enn kroppens filosof. Det er også påpekt at han bruker ordet *kropp* i mangel av noe bedre (Brandt, 1969, s. 13). Det er ikke kropp som et objekt han betrakter, men *det levende kropps-subjektet*. Kroppen er ikke et sted hvor menneskets vilje kan komme til uttrykk i verden, men hvor uttrykket *blir til* gjennom en relasjon mellom ulike kroppssubjekter. Merleau-Pontys ontologi er derfor ingen ontologi om menneskets væren eller for den saks skyld heller ikke tingenes væren eller kroppens væren. I den grad det overhodet er en ontologi, er det en ontologi om en kroppslig relasjon eller en meningsproduksjon som objekt og subjekt eller den ytre og den indre verden bare er avleiringer av (Brandt, 1969, s. 21).

Hvilken betydning vil en slik kroppslig ontologisk posisjon ha for forståelsen av intersubjektivitet og sosiale prosesser? Merleau-Ponty demonstrerer hvordan vi på et slikt grunnlag kan *bli sosiale* og ta del hverandres intensjoner og emosjoner ved å analysere opplevelsen av andre menneskers affektive gester, for eksempel gester som uttrykker sinne. At vi opplever en dirrende knyttet neve som sinne, er ikke fordi vi i vårt indre gjenopplever eller gjør en form for refleksiv assosiasjon til våre egne følelser den gangen vi selv gjorde denne gesten. Merleau-Ponty påpeker at: «Gesten får mig ikke at tenke på vreden, den er selve vreden» (Merleau-Ponty, 1994, s. 151). Det er fordi jeg selv er en kropp som reagerer på gesten med min egen intensjonelle bevegelse, at det oppstår et rom av forståelse mellom oss, eller sagt med Merleau-Pontys egne ord: «Gestusmeningen er ikke givet, men forstås, dvs. gribes gjennom en akt fra tilskuerens side» (ibid.). Den andres intensjoner tar med andre ord bolig i min kropp og mine i hans fordi vi sameksisterer og gjensidig bekrefter hverandre. Det kan sammenfattes slik: Kroppen er alltid gjennomstrømmet av affekter og dermed subjektivitet, og når jeg kroppslig forholder meg til andres kroppslige tilstedeværelse i rommet rundt meg, toner jeg meg samtidig som subjekt inn på et annet subjekt.

Merleau-Ponty forbinder møte med andres intensjonelle kroppslighet med hvordan vi forholder oss til eller sameksisterer med tingene omkring oss, la oss si en bok. Det er gjennom et perseptuelt nærvær – at jeg holder en bok – at jeg kan lære den å kjenne. Jeg kan åpne den på riktig måte mens den hviler oppslått i min hånd og understøtte den med nøyaktig avpasset muskelstyrke og tilstrekkelig sprikende fingre. Bokens og min egen stofflighet føyer seg etter hverandre. Den eventuelle intellektuelle forståelsen for boken som gjenstand er ikke en forutsetning for å kunne forholde seg riktig til den, men den intellektuelle forståelsen må derimot ha et utall slike perseptuelle erfaringer av et kroppslig nærvær som grunnlag. Det er slik Merleau-Ponty ser for seg at vi også kan forstå hverandre, være sosiale og dermed være i stand til å kommunisere. Når han sammenfatter det, bruker han den gjenstanden han sannsynligvis hadde foran seg i sitt arbeidsværelse som eksempel, en kamin.

Den således "forståede" gestus` mening ligger ikke bak gesten, den smelter sammen med strukturen af den verden, som den pågældende gestus tegner, og som jeg ovetager, den breder sig ud over selve gesten – ligesom kaminens betydning i den perceptuelle oplevelse ikke befinner sig hinsides det sanselige skue og selve kaminen, således som mine blikke og mine bevægelser finder den i verden (Merleau-Ponty, 1994, s. 153).

Gestene er *intensjonelle gjenstander* som tegner tilstedeværelsen av affektivitet i rommet, på samme måte som kaminen også tar sin plass, og vi vil umiddelbart kroppslig innrette oss etter begge deler og derigjennom bekrefte deres eksistens og forstå deres intensjoner. Vi sameksisterer derfor med hverandre som levende affekterte kroppsubjekter, på samme måte som vi sameksisterer med tingene vi omgir oss med. Begge deler skjer ifølge Merleau-Ponty uten forutgående kognitiv refleksjon.

Fra denne fenomenologiske grunnlagsforskningen kan veien til observasjoner av små barn i barnehagen synes lang, men som professor i barnepsykologi og pedagogikk ved Sarbonne-universitetet, holdt Merleau-Ponty en forelesningsrekke om barnets utvikling hvor han plasserte denne tenkningen i en pedagogisk kontekst (Merleau-Ponty, 2010, s. 241 ff.). Hans utgangspunkt er at barnets første opplevelse av verden ikke er kaotisk og usammenhengende, men at verden helt fra starten oppleves av barnekroppen som en strukturert og ordnet helhet hvor sanseintrykkene fremstår som meningsfulle.<sup>59</sup> Dette betyr at selvbevisstheten, tenkningen eller refleksjonsevnen ikke er det som ordner verden for oss, men at verden i utgangspunktet fremstår som ordnet, og at evnen til selvrefleksjon oppstår som en frukt av denne opplevde meningsfulle helheten. Meningsskaping er derfor ingen intellektuell prestasjon, men en opplevelse i kroppen av at fenomenene i verden henger sammen og gir mening (Sardello, 1974, s. 407; Nome, 2011, s. 20), og han maner til at: «Vi må genoprette den opplevelse af den anden, som de intellektuelle analyser har forvansket» (Merleau-Ponty, 1994, s. 152).

Det er riktignok lett å henfalle til en ny form for utviklingspsykologisk dualisme ved å lese hvordan Merleau-Ponty omtaler forholdet mellom kropp og sinn. Det kan virke som om den kognitive refleksjonsevnen etterhvert vokser ut av en pre-kognitiv bevegelse i verden, og at små barn i en viss forstand er kognisjonsfrie.

Det er viktig å holde fast på at det ifølge Merleau-Ponty er en samtidighet mellom bevegelsen og tenkningen. Det er allikevel *bevegelsen* som er forutsetningen for refleksjonen på samme måte som vandringen på stranden er en forutsetning for fotavtrykkene vi etterlater oss. Sinnet eller bevisstheten står derfor ikke utenfor begivenheten som et fremmedlegeme eller en ytre iakttagere, men er hele tiden iboende i begivenhetene. Bevisstheten om hva hånden gjør oppstår i håndens bevegelse, og det kan språkliggjøres fordi språket også har sin rot i kroppslig levd erfaring og uttrykker ulike måter å *leve verden* på (Merleau-Ponty, 1994, s. 155).

---

<sup>59</sup> Dette er videreført av blant annet Daniel Stern i det han kaller spebarnets evne til *amodal persepsjon* (Stern, 1985).



Det Merleau-Ponty dermed peker på, som også Gunvor Løkken og andre fenomenologisk inspirerte barnehageforskere har merket seg,<sup>60</sup> er at små barns kroppslige non-verbale samværsformer kan lære oss noe om hvordan vi alle opplever verden som meningsfull. Uavhengig av alder og modenhet er vi alle levende kropper viklet inn i andre kropper – levende og døde, og alt vi vet og kan språkliggjøre om oss selv og om verden springer ut av dette. Dette er én måte å gi uttrykk for *det sosiale i sine mest grunnleggende former* på. Spørsmålet er om dette grunnpremisset kommer til uttrykk på en eller annen måte i de ulike teoretiske perspektivene.

### 4.3. Å utfordre det antroposentriske

I artikkel nr. 2 belyses tingenes betydning som aktører i det sosiale livet i barnehagen. Her er det lagt til grunn en helt bestemt forståelse av hva *det sosiale* er og hva som kan gis *aktørstatus*. Jeg benyttet meg av Aktør-Nettverk-Teori (ANT) som analyseverktøy og gjorde meg dermed avhengig av Bruno Latours definisjon av hva *det sosiale* innebærer. Det mest iøynefallende premisset hans er at *ikke-mennesker* eller gjenstander også har aktørstatus (Latour, 2008, s. 94). Det betyr at et barns lek med en bil eller en duplofigur er en sosial aktivitet fordi bilen eller duplofiguren bidrar relasjonelt i situasjonene. Dette standpunktet utfordrer en tradisjonell *antroposentrisk* tenkning fordi det ikke setter menneskets rolle som aktør høyere enn tingenes, dyrenes eller stedenes rolle. Disse blir dermed ikke redusert til objekter som er passivt tilgjengelig for menneskets behov for verktøy i verden. Latours teori inngår dermed i det som gjerne kalles *ny-materialisme* (Coole & Frost, 2010).

Dersom ikke mennesket tillegges særlig status som aktør i denne verden, reiser det seg i høyeste grad noen paradokser. Hvor ender pedagogisk teori dersom menneskers evne til selvbevissthet og rasjonalitet er det Coole og Frost kaller: «...provisional forms or processes within a broader evolutionary or cosmic productivity» (2010, s. 20)? For å gjøre en ANT-analyse kreves det at en kan fravike forestillingen om at denne verden handler om oss mennesker og at vår bevissthet og kognitive evner i en viss forstand er et mål for evolusjonen. Det vil også bety at barnets identitet eller selv-opplevelse i bunn og grunn ikke kan regnes som målet med pedagogisk virksomhet.<sup>61</sup> Derfor blir ofte ny-materialisme omtalt som *post-humanisme*, men det skal jeg vende tilbake til.

---

<sup>60</sup> Som omtalt i kapittel 2.3.1.

<sup>61</sup> Det er åpenbart at det kan være av politisk betydning å gjøre en slik forestillingsøvelse. Det gjelder ikke minst for å etablere et bedre fundament for å forstå betydningen av upopulære personinngripende miljøtiltak eller for i større grad å anerkjenne dyrs rettigheter.

Det er påpekt klare forbindelseslinjer mellom ikke-antroposentrisk materialitetsteori og Merleau-Pontys fenomenologi (Coole, 2010, s. 96; Nordtømme, 2015, s. 6). Det beror på Merleau-Pontys radikale dekonstruksjon av en *indre verden* og dermed menneskets subjektivitet som *noe i seg selv*. Det er særlig i hans ufullendte tekst *Le visible et l'invisible* (2004)<sup>62</sup> han gjør dette fullt ut gjennom de to begrepene *la chair* eller kjøtt<sup>63</sup> og *chiasme* eller flettverk. Med disse to begrepene peker han på den stofflige eller kjødelige enheten det er mellom de ulike kroppene i ens livsverden, både menneskelige og ikke-menneskelige, og han viser hvordan enhver identitet eller subjekt uløselig er forbundet eller sammenvevet med sine kjødelige omgivelser, også de døde tingene. Merleau-Ponty beskriver flere steder hvordan tingene på denne måten blir en forlengelse av våre kroppar slik en musiker opplever sitt forhold til sitt instrument som en gjensidig utvidelse av hverandres potensiale for å agere (Merleau-Ponty, 1994, s. 101). Som nevnt sammenligner han vår relasjon med tingene omkring oss med vår måte å forstå andre menneskers intensjoner og affekter på. Han kaller som sagt en menneskelig gest for en *intensjonell gjenstand* som avtegner seg i rommet omkring oss som våre kroppar må tilpasse seg eller bli formet av slik vi også forholder oss til andre gjenstander. Han sier: «Med min krop engagerer jeg meg i tingene, de sameksisterer med meg som legemliggjort subjekt» (Merleau-Ponty, 1994, s. 152)

Dette sammenfaller langt på vei med hvordan ANT beskrives av Latour (2008, s. 94 ff.). De sosiale nettverkene han beskriver og som jeg har beskrevet i min artikkel, består av døde og levende ting som alle bidrar med å gi hverandre bestemte muligheter for å agere og dermed fremstå som subjekter. Han poengterer dermed det åpenbare. Tingene er ikke bare en forlengelse av kroppen. Kroppen er også en forlengelse av tingene. Det betyr at det ikke bare er menneskets subjektivitet som kan komme til uttrykk, men også i en viss forstand *tingenes subjektivitet*. Det kan være fristende å anskueliggjøre dette på en spissformulert måte. Det vil nemlig innebære at bevisstheten om at jeg kjører bil, forstått som et resultat av relasjonen mellom meg-og-bilen, ikke nødvendigvis er *min bevissthet*. Det kan like gjerne kalles *bilens bevissthet*. Merleau-Ponty ga uttrykk for en lignende analyse idet han siterte bildekunstneren Cézanne<sup>64</sup> som beskrev sitt forhold til motivet han malte slik: «the landscape thinks itself in me and I am its consciousness» (1964, s. 17). Sosialpsykologen Johan Asplund som også har utforsket tingenes sosiale betydning, beskriver i den forbindelse

---

<sup>62</sup> «Det synlige og det usynlige»

<sup>63</sup> i en noe plump oversettelse

<sup>64</sup> Cézanne regnes som en av kubismens pionerer, og Merleau-Ponty drøfter flere steder sammenhengen mellom kubismen og hans egen fenomenologiske analyser av kroppene i verden (se blant annet Merleau-Ponty, 2008, s. 69 ff.).

drageflyging og bilkjøring som to sosiale hendelser og slår fast at: «Det hender – inte sällan uten snarare hela tiden – att drakflygaren känner sig som sin drake ock bilföreren som sin bil» (Asplund, 1987, s. 15-16).

Ny-materialisme og post-humane tenkere som Latour, Barad, Deleuize og Guattari, har på mange måter fortsatt der Merleau-Ponty slapp med hensyn til å hviske ut de definitive grensene mellom mennesker og ikke-mennesker eller natur, mellom bevissthet og ikke- bevissthet og mellom det som griper og det som blir grepet. Som vist i kapittel 2 har slike teoretiske perspektiv i stigende grad vært brukt i barnehageforskning de senere årene (blant annet Hognestad & Bøe, 2012; Nyhus, 2013; Rossholt, 2012b; Sandvik, 2013). Denne tendensen kan synes som en naturlig forlengelse av fenomenologiens sterke posisjon i etnografisk arbeid generelt fordi det henter grunnlaget sitt fra den samme ontologiske forestillingen som ikke minst Merleau-Ponty ga så tydelige uttrykk for. *Det sosiale* er å være forbundet med tingene omkring oss, ikke som redskaper, men som gjensidige relasjonelle møter, og en del av det sosiale handlingsrepertoaret barn utvikler er å kunne forholde seg til tingene på måter som skaper meningsfulle sosiale hendelser, og de må derfor av og til beskyttes slik også vennskap må. I artikkel nr. 1 vises det et eksempel på at ei jente som lekte med en dukke i en dukkevogn, var en relasjon hun hadde behov for å kunne beskytte fra andre barn.

Det kan være naturlig å spørre seg hva post-human tenkning tilfører barnehageforskningen som Merleau-Ponty ikke allerede bidrar med. Som teoretiske verktøy er det kanskje ikke så mye. Men, som artikkel nr. 2 viser, Latours ANT gir åpenbart et analytisk verktøy i møte med datamateriale som kan bidra til at slike relasjonelle møter blir synlige, for eksempel begrepet *translasjon*.<sup>65</sup>

#### **4.4. Kommunikativ musikalitet – å være tonet inn på hverandre**

I artikkel nr. 3 blir barnas bruk av lyder, rytmer og ekspressive kroppslige uttrykk tolket i lys av teori om *kommunikativ musikalitet*. Dette begrepet er utviklet av Colwyn Trevarthen og Stephan Malloch som en måte å forstå essensen i menneskelig kommunikasjon med utgangspunkt i deres spedbarnsforskning (Malloch & Trevarthen, 2009). Bruken av musikkbegrepet er ikke ment metaforisk selv om de bestemt skiller deres bruk av *musikk* og *musikalitet* fra den vanlige kulturelle bruken av begrepene. Det de mener å ha funnet er en grunnleggende egenskap ved menneskets måte å

---

<sup>65</sup> Se s. y

orientere seg i verden på som all kulturelt preget produksjon av musikk, sang og dans senere baserer seg på. De gir derfor en relativt bred definisjon av fenomenet. De kaller det: «...expression of our human desire for cultural learning» og at det er: «...our common musicality that makes it possible for us to share time meaningfully together» (Malloch & Trevarthen, 2009, s. 4-5). Denne egenskapen er både opphavet til all produksjon og bruk av musikk og til menneskelig kommunikasjon og opplevelse av fellesskap som sådan.

Det er riktignok verd å merke seg at de kaller denne egenskapen: «The *innate human ability* that make music poduction and appreciation possible» (Malloch & Trevarthen, 2009, s. 4).<sup>66</sup> Det er ifølge dem en medfødt egenskap, og det plasserer dem i et annet ontologisk landskap enn fenomenologien siden de på denne måten forankrer menneskets evne til å være sosiale i biologi.<sup>67</sup> Det er derfor ikke uproblematisk å koble sammen Malloch og Trevarthen med en fenomenologisk ontologisk grunnforståelse, men hvis fordømmen om at de fenomenene de beskriver skyldes medfødte egenskaper kan settes i parentes for en stund, kan det kanskje la seg gjøre å beholde oppmerksomheten mot musiske samværsformer blant barna og komme dypere inn i hva dette fenomenet har å si for deres sosiale liv i barnehagene.

En jeg bare kort nevner i artikkelen, men som også burde kunne bidra til dette, er den fenomenologi-inspirerte sosiologen Alfred Schütz. Han utviklet en livsverdensbasert sosiologi hvor han interesserte seg for hva som gir mennesker opplevelse av mening i sitt hverdagsliv. Det medførte også en interesse for hvordan intersubjektivitet og opplevelsen av et *vi* kan forstås (Zahavi, 2003, s. 83). Han mente, blant annet etter å ha studerte Meads (1934) forskning, at den tradisjonelle forståelsen av at kommunikasjon mellom oss er en forutsetning for å skape sosiale relasjoner og en felles forståelse av noe, er utilstrekkelig. Schütz påsto derimot, som Mead, at det eksisterer et underliggende relasjonelt felt som er en forutsetning for at kommunikasjon overhodet kan være mulig. Dette er det han kaller *mutual tuning-in-relationship* (Schütz, 1951, s. 79).

Dette relasjonelle feltet som er forut for kommunikasjon, inngår ikke i- og kan heller ikke bli fanget opp i det kommunikative innholdet, men det er en forutsetning for at vi overhodet kan oppleve et *vi* og kan kommunisere. Han peker på ulike relasjonelle situasjoner hvor dette kommer til uttrykk: å marsjere sammen, å danse

---

<sup>66</sup> Kursivert av meg

<sup>67</sup> Det tilsvarer måten Bowlby forklarer barns medfødte evne til å søke beskyttelse når farer truer, med biologiske funksjoner som sikrer artens overlevelse (Bowlby, 1988). Også Tomasellos forskning på menneskets medfødte evne til å samarbeide har et mer evolusjonsteoretisk utgangspunkt (Tomasello, 2009).

sammen, å elske sammen og å utøve musikk sammen (Schütz, 1951, s. 79). Hans sosiologiske analyser av *vi-følelsen* som oppstår i produksjon, fremføring og lytting til musikk blir en eksemplarisk situasjon for hva som gjør det mulig å ta del i hverandres indre verden gjennom å møtes ansikt til ansikt. Dette er fordi det indre alltid er tilstede i det ytre i form av ansiktsuttrykk, positurer, gester og måter å håndtere ting på (Schütz, 1951, s. 96-97). Schütz peker også på hvordan våre livsverdener er fulle av kjente meningsfulle måter å være på som ikke er rasjonelt fundert, men som er en form for *knowhow* – en kroppslig innarbeidet inntoning i en kjent situasjon eller et sosialt handlingsrepertoar om man vil. Det er det som gjør at musikere uten å utveksle ord kan fremføre musikk sammen.

Gunvor Løkken henviser også til Schütz når hun analyserer det hun kaller småbarns *flire-konserter*, og hun karakteriserer det som *musikkproduksjon uten voksne dirigenter* (Løkken, 2000a, s. 531). Løkken hadde da analysert situasjoner svært like de jeg selv har funnet i mitt materiale. I tillegg til Schütz baserer hun analysene, som ellers i sine arbeider, i stor grad på Merleau-Ponty.

I den forbindelse kan det være interessant å peke på hvordan Merleau-Ponty forstår grunnlaget for språk og dets musiske karakter. Han beskriver språkets fonetiske opphav som uttrykk for en følelsesmessig forbindelse mellom mennesket og fenomenene som navnesettes. Ordene uttrykker tingenes emosjonelle vesen (Merleau-Ponty, 1994, s. 155). Disse uttrykkene mener han har *sanglige* kvaliteter. Han sier det slik: “The initial form of language, therefore, would have been a kind of song. Man would have sung their feeling before communicating their thought” (Merleau-Ponty, 1979, s. 81). En slik forestilling peker på at forutsetningen for at språk overhodet kan bære et begrepsmessig innhold mellom oss, er at vi deler dette sanglige pre-kommunikative sjiktet i språket. Det er et lydmessig uttrykk for en kroppslig *væren-til-verden*. Det vil etter min mening innebære at dette sjiktet i språket ikke er den enkeltes måte å formidle noe på, men at det heller kan sis å være verdens måte å gi seg til kjenne på gjennom den menneskelige stemmen.

Merleau-Ponty blir om mulig enda mer lyrisk når han, ved hjelp av dikteren Valéry's ord, gir uttrykk for det samme: “Language is everything, since it is the voice of no one. Since it is the very voice of the things, the waves and the forests” (Valéry i Merleau-Ponty, 2004, s. 270). En slik fenomenologisk betraktning omkring språket kan etter min mening stå som et annet uttrykk for det Schütz kaller *mutual tuning-in-relationship* og som er en forutsetning for enhver kommunikasjon. De lydene og rytmene som jeg beskriver i artikkelen, kan forstås som slike før-kommunikative relasjoner. Det innebærer med andre ord at å beskrive disse handlingene som

*kommunikasjon*, er noe upresist. Det er mer presist å kalle det et handlingsrepertoar som er en forutsetning for at kommunikasjon mellom barna er mulig.

Ved å føye til hvordan Merleau-Ponty beskriver grunnlaget for felles forståelse gjennom vår kroppslige kapasitet til å tone oss inn på hverandres affektive bevegelser i rommet (Merleau-Ponty, 1994, s. 152), kan man også bruke *dans* som bilde på barnas måter å skape et *vi seg* imellom. Det er mulig å forstå barnas samværsformer slik det kommer til uttrykk i datamaterialet som en dansende finstemt improvisasjonskunst.

#### 4.5. Barnas lek som *Human Action*

Både det jeg har referert til som på den ene siden et relasjonelt forhold til de fysiske omgivelsene, tingene og stedene og på den andre siden som et musikalsk preget *tuning-in-relationship*, peker på at det er en grunnleggende måte å være tilstede på i verden som ikke forutsetter identitet, refleksjon, kommunikasjon og bevissthet. Det er snarere en måte å *være-i-verden* på som disse funksjonene springer ut av. Og de to foregående teoretiske drøftingene viser hvordan de yngste barna i barnehagen stiller dette frem for oss i måten de bruker tingene på og måten de bruker lyder og rytmer på.

I artikkel nr. 4 valgte jeg å bruke Hannah Arendts begrep *handling* som en tredje måte å forstå hva som skjer i det sosiale spillet i barnegruppene. Som jeg også poengterer i artikkelen, er ikke en slik bruk av Arendts store og abstrakte begrepsverden uproblematisk. Hun hadde overhodet ikke noen intensjon om å bruke begrepene sine mot oppdragelse eller studier av små barn. Hun rettet til og med kritikk mot ethvert forsøk på å innlemme barn i det hun kalte *den politiske verden* (Arendt, 2006, s. 363). Det følgende må derfor leses som et forsøk på en antydende begrepsanvendelse og ingen en-til-en-overføring. Det er også viktig å påpeke at Arendt selv ikke gjorde empirisk forskning på bakgrunn av sitt eget begrepsapparat, hun var heller ikke primært opptatt av menneskers hverdagserfaringer, og regnes først og fremst som en politisk tenker (Hayden, 2014, s. 7). Det er derfor med en viss forsiktighet jeg har valgt å bruke ett av hennes nøkkelbegrep, *handling*.

Med begrepet *handling* ønsker Arendt å skille mellom de delene av vår virksomhet som er rettet mot å oppfylle krav som verden stiller til oss, *arbeid* og *produksjon*, og de delene av vår virksomhet som er rettet *mot seg selv*. Dette er med andre ord virksomhet som har sin egen tilblivelse som mål og derigjennom tilblivelsen av den som handler. Gjennom *handling* blir den som handler synlig for verden (Arendt, 1996, s. 177). Arendt omtaler *handling* som ethvert menneskets mulighet til å være en begynder, en som setter noe nytt og uventet inn i verden. Hun kaller den «..en

fødsel nummer to, der vi bekrefter fødselens nakne faktum» (1996, s. 178). Dette er *subjektivitetens fødsel*.

Det er to forhold jeg gjennom bruken av Arendts handlingsbegrep kan rette oppmerksomheten mot. Det er for det første vektleggingen av handlingens intrinsiske verdi. Den er sitt eget mål. Ved å knytte barnas lek til handlingsbegrepet, får en øye på lekens her-og-nå-betydning i motsetning til lek som skal tjene ett eller annet lærende eller utviklende formål, slik også musikk sosiologer har brukt begrepet for å tydeliggjøre et ikke-instrumentelt kunstsyn (Røyseng & Varkøy, 2014; Varkøy, 2015). Leken er på samme måte som kunsten, sitt eget mål. Arendts handlingsbegrep er derfor også benyttet av Ann Sofi Larsen (2016) i et forsøk på å advare mot instrumentell målstyring i barnehagen

For det andre kan det bidra til å kaste lys over den eksistensielle betydningen av avbrudd og motstand og dermed alle avbrytelsene og forstyrrelsene som oppsto mellom barna i observasjonene. Det skyldes at hennes beskrivelse av handlingens vilkår peker på tilstedeværelsene av *de andre* som et vesentlig moment. Ingen handling foregår i isolasjon. Det er alltid handlinger som møter andre og som dermed kontinuerlig besvares med mothandlinger. Det medfører som Arendt sier at: «Handling og utholdenhet hører sammen, det å måtte tåle er baksiden av det å handle» (1996, s. 194). Det eksisterer altså en kontinuerlig gjensidighet mellom oss med hensyn til vilkåret for *å bli til* som subjekt i verden. At andre lar meg *bli til* i verden gjennom å utsette dem for mine handlinger, forutsetter at jeg samtidig lar dem *bli til* gjennom å tåle deres handlinger. Det inkluderer også å tåle det uforutsigbare i hvordan min handling blir møtt og respondert på. Pluralitet, forstått som et mangfold av ulike stemmer, ulike intensjoner og ulike kroppslige handlinger, er med andre ord en forutsetning for at den enkelte skal bli synlig for andre. Giert Biesta som har videreutviklet Arendt på dette punktet og tatt henne med seg inn i en pedagogisk kontekst, uttrykker det som den helt nødvendige opplevelsen av motstand. «The experience of resistance is of fundamental importance as it shows us that the world 'out there' is not of our own making [...] but has an existence and integrity of its own» (Biesta, 2015, s. 32)

I artikkelen referer jeg situasjoner hvor barna avbrøt og forstyrret hverandre og hvordan dette ble møtt og respondert på av andre, og jeg drøfter hvordan dette kan være et uttrykk for at barna gjensidig får øye på hverandre eller *blir til* som subjekter. Eksemplene jeg bruker viser også hvor smertefullt det potensielt kan være å bli nødt til å stå frem. Det er ingen friksjonsfri *flow* som beskrives.

På tross av at det menneskelige subjektets eksistens, ikke minst som politisk vesen, synes å dominere Arendts tenkning, er det mulig å argumentere for at hun deler fenomenologiens ontologiske grunnlag.<sup>68</sup> Hun beskriver en *tilblivelsens ontologi*. For Arendt er *væren* en kontinuerlig fødsel gjennom handling og mothandling – initiativ og respons. Det betyr i så fall at det også må finnes et *livsverden*-begrep i Arendts beskrivelse av handlingens vilkår. Uten at hun nødvendigvis bruker begrepet *livsverden*, peker hun på at handling alltid beveger seg i en sfære som er mellom oss, eller: «...det mellomrommet der menneskene oppholder seg og dyrker sine objektive, verdslige interesser» (Arendt, 1996, s. 185). Arendt knytter på denne måten menneskets forbindelser med hverandre til det å dele oppmerksomhet eller *interesse* mot det som er mellom oss, det som innen fenomenologien for øvrig kalles *livsverden*. Hun sier: «Disse interessene er i ordets betydning det som *inter-est*, som ligger mellom og skaper relasjoner, det som på samme tid forbinder og skiller menneskene» (Arendt, 1996, s. 185).<sup>69</sup> Hun bruker andre steder begrepet *polis*, med henvisning til fellesrommene i den gamle greske bystaten, og hun beskriver dette som «space of appearances» (Arendt, 2005, s. 164). Det er med andre ord de interpersonlige rommene mellom oss hvor vi ved å handle gjør hverandre synlige. Slike refleksjoner har medført at Arendt-forskningen gjerne fremhever hennes sterke fenomenologiske røtter (Hayden, 2014, s. 126).

At *handling* er det som både forbinder oss og skiller oss fra hverandre, må forstås i lys av hvordan Arendt betoner *talen*. Hun bruker stadig ordparet *handling-og-tale*, og det er ved å akkompagnere handling med tale at subjektet kommer til syne i handlingen. Arendt starter derfor sin utlegning om handlingen med en kort refleksjon om språkets dobbelte funksjon. Språket er både det som gjør oss *like* og som samtidig lar oss fremstå som *unike*. Likhet er betingelsen for at vi overhodet kan dele et språk hvorigjennom ulikhet eller det unike kan komme til uttrykk eller at vi har noe unikt og individuelt å formidle. Tilblivelsen av et *jeg* og et *du* forutsetter med andre ord et underliggende *vi*. Det er nærliggende å tenke at Arendt på denne måten supplerer Schütz (1951). Det er en relasjon, et *vi*, som gir mulighet for at kommunikasjon kan oppstå, ikke omvendt. Det er viktig å holde fast på samtidigheten i disse to prosessene. Språk er samtidig det som forbinder oss og skiller oss fra hverandre, og som jeg også

---

<sup>68</sup> Arendt hadde selv motforestillinger mot å kalle seg fenomenolog, og likte for så vidt ikke å kalle seg filosof overhode. For henne sto den filosofiske kontemplasjon i veien for å kunne belyse den sosiale og politiske virkelighet i samtiden. Hun anses allikevel å være sterkt påvirket av fenomenologisk tenkning, både Husserl, Jasper og i særdeleshet Heidegger (Hayden, 2014, s. 10).

<sup>69</sup> Hun kaller dette feltet mellom oss hvor vi retter hvor handling, for den politiske verden. På denne måten knytter hun handling sammen med demokratisk praksis.



pekte på i drøftingen av Merleau-Ponty, det er for upresist og å snakke om en relasjon som er forut for kommunikative handlinger på samme måte som at ikke bevegelsen er forut for refleksjonen. Men det første er allikevel en betingelse for det andre.

Gjennom avbrytelser og forstyrrelser gjør barna seg gjensidig synlig for hverandre, og selv om verbalspråket er begrenset, har jeg valgt, ikke minst gjennom bruk av Merleau-Pontys forståelse av språk som forankret i kropp og bevegelse, å betegne det barna gjør alene og sammen som *handling-og-tale* der likhet og ulikhet opptrer synkront og dialektisk. Kroppenes bevegelser gir mening som unike uttrykk fordi de, som Merleau-Ponty hevder, har rot i en felles stofflig enhet, «...a universal flesh» (Merleau-Ponty, 2004, s. 254). På samme måte som Arendt påpeker med hensyn til språket, gjør kroppens bevegelse oss både like og unike. Under avbrytelsenes mulighet til å ta individuelle initiativ i rommet, er det en enhet og en flyt av lekende kropper. På denne måten kan Arendt utfylle forståelsen av *det sosiale handlingsrepertoaret* jeg har beskrevet. Men det forutsetter riktignok en utvidelse av det Arendt i utgangspunktet la i uttrykket *tale*. Den tause gesten med armen, huiingen som høres når et barn løfter seg fra bakken og den rytmiske dunkingen av en duplofigur i veggene er også *tale* i min tilpassede bruk av begrepet.

#### 4.6. En implisitt dannelsesforståelse

Arendts vektlegging av identitet som et resultat av en stadig gjentagende tilblivelsesprosess i spenningen mellom et *vi* og et *jeg*, mellom å handle og tåle andres mothandlinger, plasserer henne i et kjent danningsteoretisk landskap.<sup>70</sup> Det er nærliggende å peke på en av de mest toneangivende danningsteoretiske stemmene med en slik dialektisk inngang, Wolfgang Klafki (2001) og hans bruk av begrepet *kategorial danning*. Dannelsesprosessen er ifølge Klafki, ikke bare at barnets indre natur får komme til syne, det han kaller danningens *formale* side, Det er heller ikke at kulturen laster seg ferdig inn i barnet, det han kaller danningens *materiale* side. *Kategorial danning* er en syntese av disse to prosessene som oppnås ved at barnet og kulturen dialektisk åpner seg for hverandre. Det kan enklest forklares ved at det er gjennom å tilegne seg kulturens kollektive språkkoder at barnet kan uttrykke seg individuelt. Dette er også et gjenkjennbart motiv i mye av den tidligere etnografiske barnehageforskningen fra Andersen & Kampmanns bruk av Løvliens dialektiske

---

<sup>70</sup> Det er etter hvert en viss tradisjon for å knytte Arendt til barnehagens dannelsesoppdrag, da spesielt med hensyn til hva demokrati vil innebære for de yngste (Løkken, 2007; Pettersvold, 2014; Skoglund, 2014)

danningsteori, via Baes bruk av teori om gjensidig anerkjennelse og Løkkens toddlerkultur.<sup>71</sup>

Hele min teoretiske drøfting tegner opp en slik dannelsingsforståelse dersom en anser det handlingsrepertoaret jeg har beskrevet som en måte å orientere seg kroppslig i en slik dialektisk tilblivelsesprosess. Merleau-Ponty beskriver dette som en kroppslig speilingsprosess eller en imiterende gjensidig bekræftelse mellom ulike individ hvor «...der skjer en bekræftelse af den andre gennem mig, og af mig gennem den andre» (Merleau-Ponty, 1994, s. 152). Selv om ikke Merleau-Ponty i og for seg har et dannelsingsbegrep, er det nærliggende å kalle hans subjektivitetsforståelse for en kroppslig forankret dialektisk dannelsingsprosess. Med andre ord er opplevelsen av det første *jeget* oppstått gjennom en sosial aktivitet eller et *vi*. Dette er en speilingsprosess hvor barnet berører verden og samtidig blir berørt av verden tilbake (Nome, 2012, s.149). Biesta oppsummerer en slik dannelsingsforståelse på denne måten: «Subjectivity is no longer seen as an attribute of individuals, but is understood as *a quality of human interaction*» (Biesta, 2006, s. 134). Det sosiale i sine mest grunnleggende uttrykksformer og dannelsingsbegrepet er dermed nært forbundet med hverandre. Den rytmiske dunkingen, dansingen og sangen mellom barna er ulike uttrykk for en slik prosess. Men den utvidelsen jeg gjør er også å inkludere relasjonen med tingene i disse dialektiske dannelsingsprosessene. De materielle omgivelsene bidrar også til å gjøre oss til de vi er.

Det siste peker på det poststrukturalistisk institusjonskritikk også har hevdet. De som kontrollerer de fysiske rammene og som derigjennom kan forme menneskers kroppslige vaner og levemåter, kan også kontrollere måten selvforståelsen og opplevelsen av subjektivitet utvikler seg på. Det er, ikke minst av Foucault, påvist utallige eksempler på hvordan disiplinering av kroppen gjennom fysiske strukturelle grep blir brukt som et middel til å kontrollere identitet og tenkning (Foucault, 1999). Det er lett å lese barnehagen inn i en slik forståelse, men den dannelsingsforestillingen jeg tar til orde for tar også hensyn til at kroppen ikke bare er et sted for dominans og disiplinering. Den er samtidig et sted for motstand.

#### **4.7. Oppsummering – på sporet av et teoretisk nav**

Som nevnt innledningsvis i dette kapittelet, var hensikten å gjøre en antydende drøfting av forbindelseslinjer mellom de ulike teoretiske perspektivene i artiklene.

---

<sup>71</sup> Som vist i kapittel 2

Målet var å vise hvordan de til sammen kan utfylle bilde av hva som kan forstås med *det sosiale i sine mest grunnleggende former* og hvordan det preger *små barns nonverbale sosiale handlingsrepertoar*. De refleksjonene som er gjort må ikke leses som forsøk på kategoriske koblinger mellom ulike begreper fra ulike kilder. Men det kan leses som en lekende og uforpliktende hva-hvis-tilnærming til de ulike teoriene. Allikevel er det mulig å sammenfatte hvordan bidragene kan utfylle bildet av kompleksiteten i hva som skjer mellom barna i det som noe upresist kalles *lek*.

Det som umiddelbart synes sammenfallende er hvordan de beskriver opphavet til vårt sosiale liv. Det er verken forankret i biologi eller i sosialisering alene, men kan bare forstås fordi det først og fremst er en eksistensiell opplevelse av å være sammen og inntonet på hverandre i sammenflettede *livsverdener*. Forestillingen om *livsverden* gir muligheter for å forstå forholdet mellom individ og gruppe – det *unike* og det *like* – som en dialektisk prosess hvor gruppen eller *vi*-et er en forutsetning for at individet kan gjøre seg gjeldende. Men for at det skal være mulig fordres det at *vi* suspenderer forestillingen om et indre liv som en forutsetning for et barns ønske om å henvende seg til noen eller ta et bestemt initiativ i rommet. Det indre livet til hvert enkelt barn forutsetter en mer umiddelbar sammenvevethet som oppstår ved å være tonet inn på hverandres kroppslige uttrykk, tingene omkring dem og lydene og rytmene de lager. Det er derfor upresist å omtale det barna gjør i observasjon som *kommunikasjon* fordi barnas handlinger også rommer det som gjør at det kan oppstå en intensjon eller en interesse, at det kan tas et initiativ og at kommunikasjon kan finne sted. Det betyr allikevel at kommunikasjon inngår i bevegelsene og lydene jeg har observert, men det jeg forsøksvis kaller *et sosialt handlingsrepertoar* er ikke bare kommunikasjon, men også det som gjør kommunikasjon mulig.

Schütz kaller dette for *mutual tuning-in relationship* eller *precommunicative social relationship*, og det er denne relasjonen som gjør enhver opplevelse av et *vi* mulig (Schütz, 1951, s. 79).<sup>72</sup> Dette *vi*-et skal forstås som en forutsetning for *jeg*-et og *du*-et og dermed for den kommunikative handlingen. Schütz henter mye av sin tenkning fra Mead som sier: «The human individual is possible because there is a social process in which it can function responsibly» (Mead, 1934, s. 189). Men det må enda en gang understrekes at det ikke er snakk om et før og etter eller en form for dualistisk skille mellom individ og gruppe eller det indre og det ytre. Det er en dialektisk samtidighet mellom *vi*-et og *jeg*-et, mellom å være inntonet på hverandre i et felles *vi* og å kommunisere egne interesser og perspektiv. Livsverden er derfor som

---

<sup>72</sup> Som sagt i kapittel 2, er begreper *vi*-felleskap eller *vi*-relasjoner brukt i barnehageforskning om slike forhold før (Greve, 2007; Nilsen, 2000).

Arendt sier: «...det som på samme tid forbinder og skiller menneskene» (1996, s. 185). I artikkelen om bruk av lyd er dette tydelig i måten barna veksler umerkelig mellom å falle inn i unisone uttrykk for så å bryte ut og skape variasjoner, nye melodiske tema eller små individuelle justeringer i en sangtekst.

Det er derfor svært vanskelig å skille det ene fra det andre, og *vi*-et er et flyktig fenomen. Når et barn begynner å dunke en duplofigur rytmisk i veggen og to andre gutter faller inn i lyden og rytmen, er dette et *vi*. Dette *vi*-et avføder en hel rekke ulike individuelle små variasjoner og initiativ til å utvide aktiviteten barna imellom, men de blir bare forstått og kan bare responderes på av de andre fordi det underliggende er etablert et *vi* mellom dem. Men det jeg ser i observasjonene er først og fremst alle de lagene med meningsproduksjon, intensjoner, invitasjoner, avbrytelser og forstyrrelser som legger seg på toppen og som gjør at aktiviteten spes som ringer i vann. Det som ikke er del av disse kommunikative handlingene, bare de relasjonelle forutsetningene for dem, unnslipper fort blikket vårt.

Dersom jeg, i det minste teoretisk, skulle nærme meg en forståelse av hvordan disse flyktige grunnleggende relasjonene oppstår, støter jeg på et problem. Hvis det ikke er en del av en kommunikativ handling, må det allikevel tas et initiativ – et initiativ som ikke er *noens*. Hvem startet dunkingen med duplofigurene? Det er her det muligens kan være til hjelp å leke seg med materialitetsteori. Kan hende er det duplofiguren og veggen med så god gjenklang som startet det hele. ANT gir mulighet for å inkludere også rommet og tingene som fyller det, ja hele institusjonens rammeverk og struktur, i den før-kommunikative sosiale relasjonen. Som artikkelen om forholdet til tingene i banehagerommet viser, er gjenstander ofte svært sentrale i de hendelsene som oppstår i rommet. De har gjerne egenskaper som gjør at de lager lyd eller bevegelse på bestemte måter, og disse lydene og bevegelsene blir barna en del av når de tar dem i bruk. Tingenes bidrag til hendelsene er helt avgjørende.

Det ANT dermed også bidrar med er å skape en ny forståelse av hva en invitasjon eller et initiativ innebærer. Å invitere eller ta et initiativ er også en aktørrolle en kan tillegge tingene. Det er ikke et menneskelig privilegium alene. En bil som ruller langs gulvet lager en lyd som inviterer barn inn i aktiviteten. Det vil si at å invitere eller ta et initiativ ikke nødvendigvis forutsetter et indre liv hvor en eller annen form for motivasjon har oppstått. Det krever først og fremst å være tilstede synlig eller hørbar for hverandre. En kroppslig positur eller en bevegelse som *står på spranget*, inviterer til løping, og det kan inkludere både menneskelige kropp og andre kropp – kropp med eller uten indre liv. I artikkelen beskriver jeg nettverk som jeg kaller gutten-og-bilen eller jenta-og-duploen. Dette er relasjonelle bindinger som hele tiden

oppstår og som hele tiden legger ballen til rette for at det kan oppstå kommunikasjon eller handling-og-tale, men også bevissthet, refleksjon og tenkning. Jeg kalte tidlige en slik grunnlagstenkning *tilblivelsens ontologi* eller en ontologi om en relasjon. Det er et *vi* som kan skape grunnlaget for et *du* og et *jeg*.

Jeg har valgt å knytte disse beskrivelsen av *det sosiale* til en dialektisk danningsforståelse hvor barnet og verden gjensidig former hverandre i kraft av at de begge inngår i en hverandres livsverdener. Ved å beskrive livsverdenene omkring barna hvor også tingene og rommene inngår som aktører, gjør at en dypere forståelse av hva danning innebærer paradoksalt nok kan gå via *post-humanismen*. En ikke-antroposentrisk tilnærming har plukket fra hverandre den tradisjonelle dualistiske humanisme som dyrket selvbevisstheten, refleksjonen og det enkelte individs indre liv som en forutsetning for at noe skal skje i verden utenfor oss. Merleau-Ponty kaller, med henvisning til dikteren Paul Valéry, en slik tradisjonell humanisme for troen på «...dette lille mennesket, der bor i mennesket» (Valéry i Merleau-Ponty, 1969b, s. 246), og dekonstruksjonen av denne formen for humanisme som det er redegjort for i dette kapittelet, er kan hende en forutsetning for å kunne forstå omfanget av hva det er å være en sosial aktør i ulike kontekster. Dette innebærer en ny og kanskje mer ydmyk form for humanisme. Slik beskrives den av Merleau-Ponty:

Humanisme [...] taler nu kun forsiktig, bluferdig om mennesket og ånden: ånden og mennesket *er* aldri, de fremtræder kun i dens bevægelse, i hvilket kroppen bliver gestus, sproget værk, sameksistensen sandhed [...] en eiendommelig enhet af kjendgjerning og mening, af min krop og mig, mig og den anden, min tanke og min tale (Merleau-Ponty, 1969b, s. 247).

Om den ene eller andre form for humanisme har noen som helst betydning for praksisutøvelse som barnehagelærer eller strukturell innretning av barnehager, skal diskuteres etter presentasjonene av artiklene. Har diskusjonen om hva *det sosiale handlingsrepertoaret* innebærer noen som helst praktisk betydning? Som jeg drøfter i artikkel nr. 1, gir barnehagen som institusjon helt bestemte forutsetninger for å være sosial, for å avgrense seg, for å finne venner og for å beskytte sine vennskap. Er det overhodet et handlingsrom hvor en slik teoretisk drøfting kan gi seg utslag i praktisk pedagogisk arbeid? Jeg vil hevde at innstillingen en har overfor barns sosiale handlinger, og ikke minst, bevissthet om hva som kan inkluderes i begrepet *det sosiale*, vil kunne ha betydning for hvordan barn blir møtt og hvordan barnehagene innrettes både fysisk, relasjonsmessig og strukturelt. Å reflektere over betydningen de fysiske rammene har for barns opplevelse av autonomi og handlingsrom, vil derfor

også være nødvendig. Er det en sammenheng mellom en kropp som holdes fast og en begrenset tekning og selvbevissthet? Men før en drøfting av mulige praktiske implikasjoner kan gjøres skal de fire artiklene presenteres.

## 5. Presentasjon av de fire artiklene

Det er fire artikler som inngår i avhandlingen av i alt fem som ble utviklet i forbindelse med prosjektet. To av dem er skrevet på norsk og to på engelsk. Alle fire er bygget opp omkring analyser av datamateriale fra feltarbeidet. Den femte artikkelen som ikke inngår her, er en teoretisk drøfting av ulike perspektiv på mobbing (Nome, 2015), men selv om den ikke inngår i avhandlingen, er den er brukt som grunnlag for refleksjonene omkring mobbe-begrepet i kapittel 1.

Den første artikkelen drøfter hvordan barnas første sosiale utprøvinger arter seg i en barnehagekontekst med vekt på å forstå handlingsrommet for sosiale fenomen som vennskap og konflikter. Den gir med andre ord et rammeverk for de andre artiklene. Hvilket sosialt handlingsrepertoar barna utvikler er alltid situert i bestemte strukturelle kontekster, og i artikkelen trekkes noen av disse strukturelle faktorer frem. Det belyses blant annet hva det innebærer dersom barnehagen ses på som en offentlig arena hvor alle relasjoner og aktiviteter må orientere seg i forhold til det faktum at rom, steder og materiell ikke eies av noen. Det må etableres midlertidig eierskap basert på et sett uskrevne regler om hevd, og relasjoner beskyttes ved hjelp av ulike former for fysiske avgrensninger og skjerming. Det hevdes, blant annet med støtte i Corsaro (2014, s. 159), at barnas handlingsmåter som med første øyekast kan fremstå om antisosiale fordi det innebærer verbal avvisning, dytting og gjeiping, også kan forstås som prososiale fordi de ofte er knyttet til et behov for å ivareta skjøre forbindelser som hele tiden utfordres på grunn av institusjonens rammebetingelser. Artikkelen er under andre-gangs dobbel anonym fagfelleevaluering i «Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk».

De to neste artiklene beskriver, innenfor en slik kontekst, to ulike sider ved barnas sosiale handlingsrepertoar: tingenes og lydenes betydning. Her analyseres situasjoner hvor barn inngår i sosiale nettverk med ulike typer lekemateriell og hvor nonverbale lyduttrykk og rytmer preger barnas interaksjoner. Som nevnt i kapittel fire, kunne potensielt flere av situasjonene som analyseres bytte artikkel. Det er med andre ord ikke nødvendigvis slik at disse to artiklene analyserer ulike typer situasjoner. Artikkel nr. 2 beskriver for eksempel ikke situasjoner hvor relasjonene med ting er det eneste iøynefallende fenomenet. Situasjonene i datamaterialet inneholder ulike typer sosiale mekanismer som barna initierer og forholder seg til, og ved å bruke ulike teoretiske briller på situasjonene, er det derfor mulig å få øye på ulike fenomen. Disse to artiklene har i grove trekk samme struktur og narrative grep.

Artikkel nr. 2 er publisert i «Nordisk Tidsskrift for Barnehageforskning» (Nome, 2017) og nr. 3 er fagfellevurdert i «Journal of Research in Music Education». Den er riktignok ikke publisert der siden den ikke traff tidsskriftets musikkutdanningsperspektiv godt nok. Den foreliggende versjonen er riktignok justert etter fagfellenes kommentarer, men er fortsatt upublisert.

Artikkel nr. 4 vender tilbake til et noe mer strukturorientert perspektiv, idet den beskriver og drøfter hva forstyrrelser, motstand og avbrudd betyr for det sosiale livet i barnegruppa. Tendensen til å risikere forstyrrelser og avbrudd, eller tendensen til å yte- og møte motstand, er også en konsekvens av forhold ved barnehagekonteksten. Den tar også et noe bredere teoretisk metaperspektiv på barnas handlinger da den drøfter fenomenet *lek* inngående, og den bruker antydningssvis Hannah Arendts handlingsbegrep som en måte å sette ord på lekens betydning for barna. På denne måten blir denne artikkelen også en del av en teoretisk rammefortelling fordi den peker mer overordnet på subjektivitetsdannelsens vilkår i barnehagen. Dette er et rammeverk både lydene, rytmene og tingenes agering kan ses i relasjon til. Artikkelen har ikke et tradisjonelt empirisk artikkelformat. Den fremstår noe mer som en teoretisk og filosofisk diskusjon enn en empirisk analyse. Artikkelen inngår i en antologi, «Philosophy of Play as Life», som er under publisering. Den kommer ut på Rutledge i september 2017.

De artiklene som er publisert er ikke gjengitt slik de fremstår i sine respektive publiserte versjoner, men foreligger her i samme formatering som resten av avhandlingen. Dette er gjort for at teksten skal fremstå mer helhetlig og leservennlig. Dette understøttes også av at det følger et avsluttende kapittel etter artiklene. PDF av første side i de publiserte artiklene er lagt ved som vedlegg. Det er i tillegg lagt inn en QR-koder med lenke til fulltekst av publisert artikkel eller forlagets egenomtale av antologien.<sup>73</sup>

---

<sup>73</sup> Se vedlegg nr. 6 og 7



## 5.1. Relasjoner mellom små barn i spenningen mellom private og offentlige rom

### Sammendrag

Denne artikkelen belyser små barns utprøvinger av sitt sosiale handlingsrepertoar basert på mikroetnografiske analyser av videobservasjon fra to norske småbarnsavdelinger. Det tas til orde for å beskrive dette som utprøvinger av rollen som aktør i et *offentlig rom* og samtidig kunne etablere ulike typer mer *private relasjoner* med klare grenser mot en felles offentlighet utenfor, og det undersøkes hvordan barn kan mestre kunsten å bevege seg mellom disse to ulike rollene. Artikkelen peker på barnehagen som en særskilt institusjonell kontekst preget av eierløse ting og steder som barna hele tiden må tilegne seg midlertidig bruksrett over. Dette preger hvordan barnas sosiale utprøvinger arter seg. Det innebærer bruk av private gjenstander, invitasjoner hjem til hverandre og ulike måter å beskytte eksklusive relasjoner og aktiviteter på. Denne kunnskapen gjør at begrepet *vennskap* brukt om barns relasjoner med jevnaldrende ofte innebærer en forenkling av en kompleks sosial virkelighet og hva sosial læring for et liv i institusjon innebærer.

### Nøkkelord:

Toddlere; vennskap; barnehage; barndomssosiologi;

### Abstract

This article investigates the development of a social repertoire among toddlers in kindergarten based on micro-ethnographic analysis from two Norwegian kindergarten-groups. This social repertoire includes what is tentatively called *the role as part of a public life* and *the role as part of different private situations*, and it shows how a child manages to alternate between these two roles. The article argues that the kindergarten is an institutional context characterized by ownerless things and places by which the children only acquire temporary ownership. This affects how their interactions develop. It includes the use of private things, invitations home and different ways of protecting their exclusive relationships and activities. Consequently, this finding indicates that the concept of *friendship* used in their interactions implies a simplification of a complex social reality and what social learning for a life in institutions entails.

## Introduksjon

Ved å lese rammeplanen for barnehagene og samtidig se hvordan mange barnehager presenterer seg, er verdsettingen av vennskap og god sosial kompetanse lett å få øye på. Dette er kjerneverdier i den norske barnehagekulturen. Å hjelpe barn til å få seg venner blir derfor ansett som en av nøklene for å forebygge ensomhet, ekskludering og mobbing, men også for å skape god psykisk helse og et godt grunnlag for læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011, 2013; Størksen, 2007).

Et slikt syn på barnehagens mandat gjenspeiles også i foreldres ønsker og forventninger. Foreldreutvalget for barnehager (FUB) presenterte i 2014 en undersøkelse blant 500 barnehageforeldre hvor de oppga hva de synes var viktigst ved valg av barnehage. Gode relasjoner med andre barn viste seg å være det viktigste foreldre ønsket at barnehagen skulle kunne tilby (Langseth, 2014).

Vektleggingen av vennskap, sosial kompetanse og trygghet i gruppen som aktørene i feltet synes å være opptatt av, gjør det viktig med god kunnskap om hvordan barn orienterer seg sosialt fra starten av sitt institusjonsliv.

Denne mikro-etnografiske undersøkelsen fra to småbarnsavdelinger i Norge bidrar til dette gjennom å utforske ulike kvaliteter ved samspillet blant 2-3-åringene slik de utfolder seg i en norsk institusjonskontekst. Det innebærer ikke minst en drøfting av institusjonens betydning for samspillet karakter.

Det materialet som presenteres i artikkelen er i utgangspunktet tolkninger av to ulike episoder, en fra hver av de to barnehagene. Begge episodene involverer de eldste barna og kan umiddelbart karakteriseres som utprøvinger av det å være en *venn*. Det innebærer at de viser forsøk på å etablere eller forsterke stabile og ofte dyadiske forbindelser.

Artikkelens bidrag er en belysning av *hvordan disse første utprøvinger av mer stabile relasjoner arter seg, og hva institusjonskonteksten betyr i disse prosessene*. Disse institusjonstypiske relasjonsforhandlinger mellom 2-3-åringene drøftes i lys av barndomssosiologiske og kulturteoretiske perspektiv på barndom i institusjon (Corsaro, 2014; Ehn, 1983; Gulløv, 1999) og annen etnografisk forskning på de yngste barnas sosiale utprøvinger (Alvestad, 2010; Engdahl, 2011; Greve, 2009; Johansson, 2001; Michélsen, 2004; Nilsen, 2000). Prosessene synes å være knyttet til barnehagens sosialt ustabile karakter som et åpent rom med eierløse ting tilgjengelig for alle, og artikkelen tar til orde for å karakterisere dette som spenninger mellom å være aktør i et åpent *offentlig rom* og samtidig kunne etablere og beskytte mer *private* og eksklusive relasjoner.

## **Forskning på relasjonsforhandlinger blant små barn i barnehage**

Helt siden Billy Ehn (1983) gjorde sine første eksplorative studier av livet i barnehagen har forskningen innen feltet vært opptatt av å forstå hva som skjer når barns aktørrolle som medskaper av sin egen barndom møter barnehagens sterke normative ordenskultur. Eva Gulløv formulerte det slik: «Hvordan oppbygger de i samspill betydning og fortolkninger inden for de sociale og kulturelle rammer de er sat i?» (Gulløv, 1999, s. 15), og det har av Randi Dyblie Nilsen blitt kalt «en dialektisk prosess av tilpasning – motstand» (Nilsen, 2000, s. 437). Barns sosiale utprøvinger vil alltid bære preg av den kulturelle konteksten de befinner seg i. For å undersøke hvordan de yngste barnas utprøvinger omkring de første mer stabile relasjonene arter seg, er det derfor visse ting ved dette komplekse institusjonslivet som bør belyses.

Barnehagen er et sted barna selv ikke har valgt. De kan ikke komme og gå når de vil og er derfor prisgitt valgene til både foreldre og det pedagogiske personalet. Disse rammene gir premissene for barnas forsøk på å etablere og vedlikeholde relasjoner seg imellom, med andre ord hvilke og hva slags relasjoner som er mulige å etablere (Markström & Halldén, 2009, s. 114). Et kjennetegn ved barnehager som har betydning for barnas relasjoner, er alles tilgjengelighet til alt og alle som gjør at enhver relasjon eller bruk av ting stadig utsettes for forstyrrelser. Barna må lære å forholde seg til at utstyret, rommet og lekene tilhører allmennheten. De er eierløse, og det forhandles hele tiden om midlertidig eierskap ved å ta det i bruk (2014, s. 126). Corsaro kaller det: «...the fragility of peer interaction, the multiple possibilities of disruption» (2014, s. 158).

Eva Johansson (2001, s. 77) påpeker at det tidlig utvikler seg et sosialt mønster i barnehagen som handler om å være *to* når aktiviteter med ting på bestemte steder skal etableres, og at barn nummer tre som nærmer seg en slik aktivitet, ofte opplever at det ikke er plass og dermed avvises. Men som Corsaro påpeker, slike avvisinger som ofte tolkes som lite empatiske og samarbeidsorienterte, er faktisk et uttrykk for en sosial intensjon fordi: «...the children want to keep sharing what they are already sharing and see others as a threat to the community they have established» (Corsaro, 2014, s. 159). Bruksrett og dermed relasjoner blir sårbare og må både beskyttes og ikke minst stadig forhandles om (Alvestad, 2010; Engdahl, 2011).

Flere forskere har påpekt at det svært kollektive sosiale livet i barnehagen derfor uunngåelig også preges av ulike typer private leker, selv om disse i de fleste tilfellene er uønsket. Det er blant annet påvist at selv de yngste barna kan ha en sterk formening om forskjellen mellom private leker og leker som er felleseide, og de kan

utvise stor forståelse for hvordan ulikt eierforhold kan uttrykke seg og respekteres (Johansson, 2001, s. 62). Randi Dyblie Nilsen (2000) har på sin side vist hvordan private leker er en ressurs for barna blant annet i deres motstand mot institusjonens strukturelle kontroll. Nilsen påpeker flere forhold hvor private ting fremstår som verdifullt for barnas ønske om å yte motstand. De kan blant annet unnsnippe rydderutiner og alle regler om når og hvor bestemte ting kan brukes. Private leker er unntatt alle slike rammer, og de er derfor underlagt det Nilsen noe spissformulert kaller et strengt *importforbud* (Nilsen, 2000, s. 315). Men viktigst med hensyn til mine observasjoner er hennes nyansering av den normative antagelsen at barn bruker private leker for å *kjøre seg venner*. Det blir en svært reduksjonistisk måte å betrakte barnas sosiale liv på, ifølge Nilsen. Private lekere bidrar i barn-barn-relasjonene er kompleks. De kan brukes som markører knyttet til identitet, men også som nødvendige rekvisitter for å skape og vedlikeholde sosiale relasjoner. Dermed bidrar private ting også til å gi barn kontroll over de sosiale relasjonene sine fordi «...vi kommuniserer via gjenstander. I overført betydning kan gjenstander både bygge gjerder og broer» (Nilsen, 2000, s. 347).

Disse institusjonsspesifikke forholdene bidrar på ulike måter i å forme barns måte å være venner på innenfor barnehagens rammer. *Vennskap* ser med andre ord ut til å være et komplekst fenomen blant små barn ikke minst fordi det er så kontekstavhengig. I tillegg er det det grunn til å tro at barnehagepersonalet lett tillegger begrepet *vennskap* et innhold og et sett forventninger preget av deres egne ulike voksenkontekster, når fenomenet blir satt på dagsorden i barnehagen. Dette er ikke minst aktuelt når stadig flere barnehager gir foreldre det de kaller en *vennegaranti* ved oppstart i barnehagen (Steenbuch, 2016).

Kan hende er *vennskap* som analytisk begrep i etnografisk arbeid omkring små barn derfor for upresist å bruke, og det er i den senere tid kommet en del ny barnehageforskning som utfordret bruken av vennskapsbegrepet (Greve, 2009; Løkken, 2000b; Nilsen, 2000; Øksnes & Greve, 2015). Det denne forskningen særlig belyser er hva som kjennetegner relasjonene mellom de yngste barna. Disse relasjonene er preget av å *gjøre ting sammen* eller dele noe i et her-og-nå-perspektiv i et åpent dynamisk barnefellesskap. Slike forbindelser kan være spontane eller planlagte, flyktige eller mer varige. Men det som kjennetegner dem, er at barna deler et sted, noe materiell og en aktivitet, og begrepet *vennskap* i allmenn forstand er derfor lite dekkende fordi det indikerer noe som er statisk og mer kontekstuavhengig (Nilsen, 2015, s. 78). Men allikevel gir dette samspillet rom for kortere eller lengre emosjonelle kontakter mellom barn hvor de allerede i sitt andre leveår viser evne til affektiv

inntoning og empati (Engdahl, 2011; Howes, 2009). Samspillet kan også ofte være preget av glede og lavt konfliktnivå (Michélsen, 2004). Øksnes og Greve (2015, s. 17) kaller disse relasjonene *vennskapshendelser*. Randi Dyblie Nilsen introduserer betegnelsen *vi-felleskap* om slike situasjonsbestemte *vennskapshendelser* blant de yngste (Nilsen, 2000, 2015), og Gunvor Løkken benytter seg av musikk-terminologi når hun beskriver hvordan barna gjennom såkalte *flire-konserter* toner seg inn på hverandre og danner *tuning-in-relationship* som om de nærmest vibrerer på samme frekvens (Løkken, 2000a, s. 535). Eva Johansson kaller det «att dela lekväldar» (Johansson, 2001, s. 72).

Den foreliggende undersøkelsen retter blikket spesielt mot de eldste i småbarnsavdelingen – barn som er omkring tre år gamle, og gjennom mikro-etnografiske analyser av samspillet deres i lek viser barna at de prøver ut måter å etablere mer stabile relasjoner med noen utvalgte på. I det følgende vil utprøvingene av disse mer stabile relasjonene bli beskrevet. På tross av de nevnte forsøkene på å nyansere begrepsbruken om barnas relasjoner, har jeg i arbeide med å analysere materialet opplevd at det fortsatt mangler begreper for å kunne beskrive presist nok hva som skjer mellom barna. Artikkelen bidrag vil derfor være å utforske om hverdagslivet i barnehagen kan beskrives som et spenningsfelt mellom *det offentlige* og *det private* i små barns liv.

## **Metode**

Undersøkelsen er basert på deltagende observasjoner i to barnehagegrupper for barn under 3 år hvor det ble gjennomført video-observasjoner av lek i tillegg til å delta i barnehagens daglige liv i en måned hvert sted.

## **Deltagere**

To barnehager deltok i prosjektet. En av barnehagene (BH1) var en tradisjonell avdelingsbarnehage. Den andre barnehagen (BH2) var organisert i baser. Begge gruppene hadde 15 barn og et personale på to pedagoger og to til tre assistenter/fagarbeidere. Barna var på tidspunktet for observasjonene alle over to år gamle. Det var 8 gutter og 7 jenter i begge gruppene. Det ble ikke innhentet opplysninger om barnas sosioøkonomiske bakgrunn bortsett fra at fire barn hadde ikke-etnisk-norsk bakgrunn i BH1 mot to barn i BH2.

## Prosedyren

Observasjonene ble først gjennomført over en månedsperiode hvert sted, med supplerende observasjoner over en to-ukers periode senere. Det ble gjennomført videoobservasjoner av lek på to ulike tidspunkt i løpet av dagen. Først på morgenen når barna ble levert og siden etter det første måltidet mens barna lekte i påvente av bleieskift og leggetid. Disse tidspunktene ble valgt fordi det var åpne perioder preget av barne-initierte aktiviteter i påvente av faste hverdagssituasjoner eller andre voksenstyrte aktiviteter. Det var alltid en voksen tilstede på gulvet sammen med barna. I BH1 var alle barna samlet i lekeområdet under observasjonene. I BH2 varierte det med hensyn til hvilke og hvor mange barn som var samlet. Under observasjonene trakk jeg meg tilbake fra aktiv deltagelse for å kunne føre observasjonslogg fra et hjørne i rommet. Det ble for det meste brukt et statisk kamera plassert slik at det sentrale lekeområdet i rommet ble fanget inn sett fra samme synsvinkel som jeg hadde inntatt. Det ble også senere gjort en del supplerende opptak med håndholdt kamera for å komme tettere på og for å kunne følge barna omkring i rommene. Her ble jeg mer involvert som observatør. Barna tok gjerne kontakt med meg og viste interesse for kamera i større grad. Derfor ble disse observasjonene noe mer oppstykket. Observasjonene ga et datamateriale på til sammen ca. 20 timer med video-opptak i tillegg til feltnotater.

Materialet ble først gjennomgått i sin helhet med tanke på å identifisere overordnede mønstre i hvordan relasjonene mellom barna utfoldet seg. Ett av fenomenene som ble identifisert, var spenninger og konflikter som oppsto mellom de eldste barna i det som jeg velger å kalle *utprøvinger av å skape private rom*. Slike episoder ble hentet ut i korte filmsekvenser som ble spilt av gjentatte ganger på ulik hastighet og etterhvert transkribert i detalj. Tolkningen av disse episodene ble gjort i tråd med en fenomenologisk/hermeneutisk tradisjon (Dahlberg, Dahlberg, & Nyström, 2008) som en veksling mellom å betrakte de små detaljene på mikro-nivå og hele episoden i kontekst.

Tolkningene av episodene ble sammenholdt med andre feltnotater, gjennomgått og drøftet med personalgruppene og medforskere i tillegg til å bli holdt opp mot mønstre fra andre lignende case-studier. På denne måten innfrir forsøksvis studien kravene om pålitelighet som normalt stilles til god etnografisk forskning (Creswell, 2008).

## Etiske vurderinger

De etiske hensynene knyttet til undersøkelsen er grundig gjennomgått og fremlagt for Norsk samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) for godkjenning. Å forske på små barn som ikke selv aktivt kan samtykke til å delta, krever betydelig involvering fra foreldre. I tillegg til å innhente de påkrevde godkjenningen fra dem, har foreldrene i tillegg vært invitert inn til å følge prosessen tett underveis. De har også fått anledning til å se og kommentere utsnitt av datamaterialet etter at feltarbeidet ble avsluttet. Dette har bidratt til at de hele veien har hatt innsyn i måten barnas integritet er ivaretatt på selv om videoklippene var korte og av generell og konfliktfri karakter. I samtaler med foreldre og personalgruppene har det for øvrig vært viktig å omtale de konfliktene jeg observerte som normale hendelser i en institusjonshverdag. Det er ikke nødvendigvis hendelser som kunne vært stoppet og sanksjonert av personalet, og de er derfor heller ikke hendelser noen skal lastes for. Å analysere også disse hendelsene er helt nødvendig for å forstå hvordan interaksjonene blant barna arter seg, og det medfører ikke noen form for blottstillelse av hverken barna eller de voksne som er etisk problematisk.

### «Vi du være med meg hjem?» – det privates betydning

Det er leketid på morgenen i BH2 og alle barna er samlet på basen. Nye barn kommer stadig inn for å orientere seg i rommet og de andre barna som er i gang med lek.

*Åse på 2 år har med seg en rosa plastikk-ponni. Hun holder den tett inntil brystet når Trine på samme alder kommer inn i rommet. Åse går bort til Trine og holder ponnien frem med begge hender. «kan jeg se på den?» spør Trine. «bare litt» svarer Åse og lar Trine holde i ponnikroppen mens hun selv holder fast i hodet. De står tett sammen og ser på ponnien en kort stund til en voksen kommer bort. «Den må du legge i hyllen» sier hun. Åse gir uten protester fra seg ponnien og den voksne plasserer den på toppen av en bokhylle utenfor rekkevidde for barna, men fullt synbar. Der står det allerede fire – fem andre plastikk-dyr i ulike farger av samme type. Det er Åse som eier alle sammen.*

I en institusjonskultur som har klare regler mot å bringe med seg egne leker (Johansson, 2001; Nilsen, 2000), er nok dette en velkjent situasjon. Her håndheves denne regelen, men det virket som om den allikevel stadig ble brutt av den samme jenta. Relasjoner mellom små barn er knyttet til felles aktiviteter på steder og med gjenstander som til enhver tid er tilgjengelig for alle (som beskrevet av Alvestad, 2010; Corsaro, 2014; Nilsen, 2000). Det faktum at et relasjoner oppstår spontant som

et resultat av midlertidig eierskap til steder og ting, medfører at disse i en barnehage-kontekst er mer utsatt enn relasjonene etablert i hjemmene hvor en av partnerne har et stabilt eierforhold til stedet og tingene. Åses bruk av ponnien gjør det mulig å få en bedre forståelse for hvorfor barn vil forsøke å ta med seg ting hjemmefra, og det er mange faktorer som kan spille inn (Nilsen, 2000, s. 340 ff.). Det kan ses på som en identitetsmarkør for Åse. Ponnien fortalte omgivelsene noe om hvem Åse var, og i denne situasjonen kan den forstås som en identitetsmarkør for Åses og Trines felles interesse for disse figurene. Private leker kan også være en måte å få kontroll over en relasjon på fordi det bidrar til å gjøre den mer forpliktende, stabil og i en viss forstand *privatisert*. I observasjonen over kan introduksjonen av den medbrakte ponnien forstås som en måte å forsterke båndet til Trine på fra Åses side. For Trine var det å få holde ponnien et personlig lån. Det var altså en sterkere overenskomst mellom de to jentene enn det hadde vært om ponnien hadde vært en del av barnehagens felleseie.

I andre observasjoner i samme gruppe fremgår det at disse to jentene ofte orienterte seg i forhold til hverandre. De ga inntrykk av å ønske å holde på med det samme, være på de samme stedene og få tilgang til de samme voksne. Relasjonen så ut til å bli forsterket ved at den ene brakte med seg eksklusive leker som den andre fikk del i. Tilsynelatende ble limet mellom dem sterkere enn om vennskapet bare var basert på eierløse gjenstander i barnehagen. Når de to jentene var sammen om gjenstander som tilhørte barnehagen, trakk aktiviteten fort til seg andre barn. Private gjenstander er med andre ord en verdifull resurs i en barnehagegruppe.

Å forsøke å gjenvinne kontroll over en relasjon blir også demonstrert i en situasjon hvor Åse og et par andre jenter, deriblant Trine og Guro, hadde deltatt i lek med koppestell ved et bord sammen med en voksen og flere andre barn som kom og gikk. Da Åse reiste seg og med høye rop forsøkte å gi tegn til de andre jentene om at leken skulle fortsette et annet sted, valgte de to andre å forlate bordet i en annen retning. Det utviklet seg til en situasjon hvor disse tre ble løpende etter hverandre uten at de landet i en bestemt aktivitet.

*Åse løper trippende på tå, med ponnien høyt hevet over hodet med den ene armen. «Hvem vil prøve å ta den» synger hun gjentatte ganger ut i rommet. Mellom hver gang hun synger ser hun seg omkring, tripper frem og tilbake – hele tiden med ponnien høyt hevet.*

Hennes intense og syngende anstrengelser for å skape oppmerksomhet omkring ponnien kan tolkes som et forsøk på å gjenvinne kontroll over en situasjon hvor de andre jentene trakk aktiviteten i en uforutsigbar retning. Private gjenstander dukket



opp, og Åse så ut til å vite av erfaring at å invitere til aktivitet med disse, kunne gjenopprette mer stabile relasjoner.

I en annen situasjon et par dager senere var det en liten veske Åse har med seg. Hun har fått den på en reise, og de voksne kaller det Paris-veska noe som indikerer at den var delvis akseptert som en del av barnehagens hverdagsliv. Åse spurte hvem av venninnene som vil ha den, og begge svarte bekræftende i munnen på hverandre. Denne gangen valgte Åse å trekke tilbudet tilbake. «Ingen får den», sa hun. Åse hadde nok allikevel fått bekreftet de andres ønske om å få låne veska, og at den private gjenstanden ga henne makt til å stoppe den åpne lekeflytende som var i ferd med å rive de andre to jentene med seg. De stoppet opp og vendte seg mot Åse. Hennes aktive bruk av ponnien og vesken kan forstås som en måte å etablere små *private øyeblikk* for henne selv, de medbrakte tingene og spesielt utvalgte andre i institusjonens åpne offentlige flytende rom. Det betyr ikke at barnehagens leketøy er uegnet for å bli brukt i slike forhandlinger, og ikke minst Alvestads (2010) forskning viser det tydelig. Men det kan se ut som om private ting har en mer kraftfull betydning i slike forhandlinger.

Privatsfærens betydning for å stabilisere vennskap kan også gi seg andre utslag i samspillet mellom barna.

*Åse står og ser på at Trine og Guro lager en dukkeseng med en kasse og noen tepper. De brer over dukken som ligger i kassen. Åse roper høyt «Dere kan få lov til å bli med hjem til meg». Så går hun bort til de to etter tur og gjentar invitasjonen med lavere stemme tett inntil ansiktet deres. De andre svarer ikke, men hun blir med i leken i en kort periode, før hun trekker seg unna og lager sin egen dukkesang av en annen kasse et par meter unna.*

Åses invitasjon om å få være med henne hjem er her en nøkkel til å få delta i leken. Å invitere andre med seg hjem kan tilsynelatende være et kraftfullt virkemiddel for å støtte og stabilisere vennskap mellom barna. Randi Dyblie Nilsen påpeker at private ting ikke trenger å være fysisk tilstede for å kunne spille en rolle, men at de også kan være en symbolsk ressurs for barna i barnehagen (Nilsen, 2000, s. 342). Det kan komme til uttrykk ved at barna gir løfter om å ta med seg bestemte ting neste dag, eller som i Åses tilfelle, å invitere andre hjem til seg for å få del i disse tingene. Både Trine og Guro visste sannsynligvis på den ene siden at en slik invitasjon neppe betydde at de faktisk fikk være med Åse hjem den dagen, men på den andre siden var det et uttrykk for et ønske om å forsterke relasjonene med Trine og Guro utover det barnehagen kunne legge til rette for. Åses eksklusive private sfære ble en symbolsk ressurs som skapte et øyeblikks sterk intimitet mellom dem. Det kan ses i hvor tett fysisk Åse var

på de to andre når hun inviterte. Slike kroppslige uttrykk for eksklusiv intimitet er med andre ord en del av barns sosiale repertoar med betydning for utprøvingen av mer stabile relasjoner på den offentlige arenaen som institusjonen er. Hvisking som krever at ansiktet legges helt inntil den andre, danner et privat rom i det åpne rommet hvor ellers alle hører alt.

Slike hviskende invitasjoner, både om å være med hjem eller å få del i private leker, intimiserte forbindelse mellom barna selv om de ikke ble gjennomført. De forsterket relasjoner som ellers kunne ha forblitt relativt flyktige. En kan kalle dette for en *privatiserende praksis* mellom barna i barnehagen siden de forsøker å trekke inn privatsfæren tilsynelatende for å bøte på usikkerheten i barnehagens vennskapsrom der alt er til låns, eid av og tilgjengelig for alle.

Dette fører som eksemplene viser til implisitte ekskluderer av de som ikke får del i private leker, ikke blir hvasket til og ikke blir invitert hjem i disse situasjonene. Det finnes derimot andre mer eksplisitte måter å ekskludere på.

### **«Du får ikke være med» – ekskluderende praksiser**

Det er frilek kort tid før rydding og aktivitet i BH1, og Astrid som har en høy status i gruppa leker alene. Hun er med andre ord tilgjengelig for andres tilnærmelser.

*Astrid på 3 år kommer trillende på en dukkevogn. Bak henne går Louise på 2 med et teppe i hånden. Astrid stopper opp og ser etter at dukken sitter fint i vognen. Louise forsøker å legge teppet sitt over dukken, men Astrid tar det av og kaster det på gulvet. Louise plukker det langsomt opp og forlater rommet.*

Louises initiativ overfor Astrids lek ble avvist, og forsøket på å etablere en relasjon lyktes ikke. Louises måte å tilnærme seg Astrid på var å tilby en tjeneste for Astrid og dukken ved å gi teppet sitt til dukken som satt naken i vognen. Dette er nok erfaringsmessig et velfungerende handlingsvalg, og det er flere forskningseksempler som på ulike måter beskriver støttende og hjelpende adferd mellom barn i denne alderen (Johansson, 2001, s. 55; Tomasello, 2009). I feltnotatene er det andre eksempler på barn i 2-års-alderen som fikk tilgang til andres lek ved å se seg ut det rette øyeblikket for å yte en eller annen form for hjelp eller løse et problem slik at leken kunne tas videre. Hvis et duplo-byggverk stoppet opp fordi en vital bit manglet, kunne observatører trå til. Dersom de bidro til å løse problemet og byggingen kunne gjenopptas, var ofte veien kort til full deltagelse i leken. I dette tilfellet var Louises tjeneste ikke nok for å få innpass. Litt senere møter vi Astrid og Louise igjen, men denne gangen dukker Mina opp.

*Astrid sitter på huk og ordner med dukken i vogna. Bak henne står Louise, fortsatt med teppet i hånda. Da kommer Mina bort til dem, hun stiller seg først en halv meter fra dukkevogna. Så tar hun et steg nærmere. Astrid ser på henne og dytter henne lett i magen så hun trekker seg litt unna. Louise som står bak Astrid skyter like etter hodet frem og stikker ut tungen med en geipende høy lyd mot Mina. Mina snur seg og går ut av rommet. Så forsøker Louise på nytt å legge teppet sitt over dukken i vogna. Astrid tar det nok en gang av igjen.*

Louises fremstøt mot Astrids dukkelek førte ikke frem første gang, men så dukket Mina opp som også gjorde forsøk på å nærme seg leken. Det kan se ut som om Louise resolutt gikk inn i rollen som forsvarer av Astrids lek, selv om dette er en lek hun selv ikke hadde fått innpass i. Louise kunne ha valgt å knytte seg nærmere Mina siden de begge ble avvist av Astrid. Men Astrid var fortsatt en foretrukket lekepartner for Louise, muligens på grunn av den statusen Louise ellers hadde i gruppa. Mina ble avvist med dytting og gjeiping fra både Astrid og Louise og valgte å forlate rommet. Først da tok Louise et nytt initiativ mot leken med dukkevogna. Kanskje hadde hennes valg av side i konflikten med Mina gitt uttelling. Men alliansen med Astrid i forsvaret av leken var ikke nok til å få del i den eller etablert en vennsksapsrelasjon. Hun ble avvist enda en gang.

Dyttingen og gjeiping er velkjente nonverbale uttrykk for et ønske om å holde andre på avstand. Det kan handle om makt og dominans (Gulløv, 1999, s. 163 ff.; Johansson, 2001, s. 77). Men Astrids valg av denne strategien kan også tolkes som et forsvar av en lek hun selv har påbegynt og ville ha kontroll over. Louises valg kan forstås som et ønske om å inngå i Astrids lek. Det var altså en handling som hadde samme sosiale funksjon som å tilby teppet sitt til den nakne dukken, å hjelpe. At gjeiping eventuelt medførte negative følelser for Mina i situasjonen er derfor ikke nødvendigvis en del av Louises intensjon. Hun inviterte seg selv inn i Astrids lek ved å yte hjelp slik andre barn leter frem den vitale manglende biten til andre barns duplobyggverk.

På samme måte som å legge hodene tett inntil hverandre og hviske, kan slike forsøk på alliansebygging som Louise her forsøkte på, være en måte å skape en mer privat relasjon i det store åpne offentlige rommet. Veien inn i relasjonen skulle være et tilbud om å yte en tjeneste, en strategi som ofte lykkes. For å beskytte slike små private øyeblikk er det nødvendig å utvikle et kroppslig og etter hvert også verbalt repertoar for å sette opp grenser mot andre. For Astrid var det private rommet bare stort nok til henne selv og dukken. Hun hadde sine måter å avvise begge de to andre jentene på. For deres del handlet situasjonen etterhvert om der-og-da å kunne håndtere

å bli avvist av Astrid. Situasjonen som er beskrevet sier derimot ingenting om hvilke relasjoner som var mulig å oppnå for disse jentene over tid.

### **Relasjoner i spenningen mellom det offentlige og det private**

Barn under 3 år i barnehage viser ofte sosiale samhandlingsmønstre preget av her-og-nå-relasjoner knyttet til å dele affektive opplevelser, lekesteder og materiell med andre for en tid (Engdahl, 2011; Greve, 2009; Howes, 2009; Løkken, 2000b). Slike åpne sosiale hendelser ser ut til å skape en atmosfære av spenningsløs flyt i en småbarnsavdeling hvor barna stadig inviteres inn og ut av ulike konstellasjoner (Michélsen, 2004). Barnehagen inviterer i en viss forstand til et slikt sosialt liv. Siden de eierløse lekestedene og tingene er tilgjengelig for enhver i rommet, fremmes et samhandlingsmønster hvor barna også til enhver tid gjør seg tilgjengelig for- og er forberedt på å forholde seg til hverandre. Dette velger jeg å kalle barnehage som et *offentlig rom*.

I dette offentlige rommet foregår det hele tiden ulike samtidige prosesser. Det er, på tross av at barnas hverdag er preget av mye selvregulert aktivitet, for det første en hel rekke ulike normative forventninger innvevd i barnehagens struktur og pedagogiske tenkning som også gjør seg gjeldende i den såkalte frie leken. Det gjelder ikke minst en sinnrik orden på steder, tider og ting (Ehn, 1983, s. 72 ff.). Derfor er også barnas handlinger i dette offentlige rommet preget av motstand og ulike forsøk på å få en viss kontroll over sitt hverdagsliv (Markström & Halldén, 2009; Nilsen, 2000). I tillegg foregår det kontinuerlige forhandlinger barna imellom om hvordan dette offentlige rommet som er fylt med kollektivt eide ting, skal brukes og av hvem (Alvestad, 2010). De to situasjonene som er analysert i artikkelen beskriver hvordan de eldste i en småbarnsavdeling etter hvert prøver ut et handlingsrepertoar som åpner for mer stabile og eksklusive relasjoner. Slike relasjoner kan forsøksvis kalles *private* fordi de er knyttet til handlinger som å hviske, komme tett inntil hverandre og dele ting eller løfter om ting som ikke alle kan få del i. Det tilsvarer langt på vei Randi Dyblie Nilsens begrep *vi-felleskap* (Nilsen, 2015, s. 63), eller Eva Johansson uttrykk «att dela lekväldar» (Johansson, 2001, s. 72). Men å kalle det *private relasjoner*, åpner for en noe annen forståelse for situasjonene.

Å kalle relasjoner mellom barn i barnehagen *private* er riktignok utfordrende fordi det kan skygge for det faktum at det fortsatt er relasjoner som lever seg ut innenfor en stram institusjonell ramme. Dessuten vil valg av begrepsbruk alltid medføre at andre mulige forståelser av situasjoner kan bli borte. I forhold til de beskrevne situasjonene er det for eksempel mulig at forhold som makt og ønske om

kontroll ikke kan beskrives godt nok. Når jeg allikevel velger å kalle disse relasjonene *private*, er det fordi det gjør det mulig å forsøksvis trekke noen linjer fra de yngste barnas møte med institusjonslivet til allmenne sosiale forhold uavhengig av alder og kontekst. Det dreier seg om viktigheten av å kunne vite hvilke relasjoner, steder og ting som er tilgjengelige og offentlige og hvilke som er utilgjengelige og private. Jeg har tidligere nevnt forskning som viser hvordan selv små barn etter hvert kan få en god forståelse for forskjellen mellom privateide og felleseide leker (Johansson, 2001, s. 62), og for barn som er nye i barnehage krever det mye prøving og feiling underveis for å opparbeide en slik forståelse. Hvordan kan de kjenne igjen en relasjon som de ikke skal blande seg inn i, og hvordan kan de selv etablere og beskytte slike relasjoner? Analysene av de to refererte observasjonene gir noen svar.

Å etablere og beskytte private relasjoner ser blant annet ut til å kreve en evne til å kompensere for flyktigheten og åpenheten i det offentlige barnehagerommet. Jeg har beskrevet to mulige handlingsvalg: bruk av medbrakte private gjenstander uten den samme eierløse statusen resten av materiellet har eller invitasjoner eller løfter om å få komme hjem til hverandre. Private gjenstander til bruk i leken eller som symbolsk verdi i interaksjonene blir derfor en verdifull resurs i barnegruppen med makt til å etablere private øyeblikk med begrenset adgangsmulighet for andre. Samtidig settes det opp grenser mot det offentlige rommet utenfor som beskyttes på ulike måter både fysisk og verbalt. I datamaterialet er det i tillegg til de refererte situasjonene også eksempler på bruk av leketøy som grensemarkører mellom den private leken og det offentlige rommet, slik også Corsaro (2014) finner eksempler på i sin forskning. Nilsen viser også til hvordan noen av stedene i den barnehagen hun observerte, slik som en hems, fungerte som *private rom* hvor det ikke var innsyn og ikke tilgang for flere enn et par barn av gangen. Dette var ikke bare et sted for tilbaketrekning fra fellesskapet, men også et sted for det hun kaller *illegal aktivitet* (Nilsen, 2000, s. 276). Det er altså de stedene hvor barnehagens institusjonelle makt ikke gjør seg så sterkt gjeldende.

Å kunne vite hva som er et privat rom og hva som er del av en offentlighet i barnehagen, krever at barna aktivt prøver ut grensene rundt andre barns aktivitet for å se hvor det er tilgang og hvor de møter motstand. Det er dette Mina og Louise på hver sin måte demonstrerte når de nærmet seg dukkeleken til Astrid. For å prøve om det gis adgang eller ikke, kan de også vise hjelpende adferd overfor hverandre. De kan blant annet, som Louise, prøve å beskytte andres private rom for å finne en vei inn for seg selv.

Barnehagen er den første offentlige arenaen barna beveger seg ut på og det første stedet å orientere seg i spenningen mellom *det offentlige* og *det private*. Barnehagen er preget av mye tid til selvvalgt aktivitet i åpne rom med materiell som er eid av fellesskapet, og det er derfor et krevende sted å etablere eller forhandle frem små rom for private relasjoner. Det er krevende fordi de skal etableres i rom og av materiell som er like tilgjengelig for alle, men også fordi denne eierløse tilstanden gjør det vanskelig for barn å bli oppmerksomme på og ta hensyn til andres private soner. Men, for å sitere Torgeir Alvestad; slike utfordringer gir «...også en betydelig mulighet med hensyn til å kunne bidra til de yngste barnas læring av *forhandlingskompetanse*» (2010, s. 136)

En slik institusjonsbeskrivelse gir grunnlag for å forstå barnas adferd i barnehagen på nye måter. At barn, på tross av forbud, tar med seg private leker og bruker de aktivt som resurs i forhold til andre og at barn lærer seg å beskytte de relasjonene de inngår i, også med dytting og gjeiping, kan sies å være nødvendige og uunngåelige fenomen i en institusjonskontekst. Det vil også si at å bli holdt unna, gjeipet til eller dyttet i en del situasjoner også til en viss grad er uunngåelig i en barnehage. Å invitere andre barn hjem er handlingsvalg med den samme sosiale betydning. Det handler om å etablere og beskytte eksklusive private relasjoner i en ellers åpen og flytende offentlighet.

Disse måtene å forstå barns adferd i barnehagen på er gjort mulig ved at en tradisjonell begrepsbruk utfordres. Kompleksiteten i relasjonene barna imellom kan ikke beskrives godt nok ved bruk av vennskapsbegrepet. Denne artikkelen har forsøkt å beskrive det som barns utprøvinger av et helt nødvendig sosialt handlingsrepertoar innenfor en bestemt institusjonskontekst. Barna må kunne håndtere rollen som aktør i et åpent og flytende *offentlig rom* og samtidig kunne etablere og beskytte ulike *private øyeblikk* på legitime måter. I tillegg inkluderer dette repertoaret evnen til å kunne gjenkjenne og respektere andres private relasjoner. Dette kan forhåpentligvis være nye analytiske verktøy som kan utvide vår forståelse av hva det innebærer å være barn i en institusjonskontekst.

### **Avsluttende bemerkninger og praktiske konsekvenser**

Barnehagen er et sted for utvikling av sosial kompetanse. Det er nedfelt som et tydelig mål i rammeplanen, og flere barnehager gir foreldre såkalte vennegarantier. Det er derfor viktig å være oppmerksom på hvilke sosiale prosesser institusjonen setter i gang i kraft av å være et sted med mange barn som skal dele på felles ting i et felles rom.

Denne artikkelen har vist at dette gjøres gjennom ulike handlingsvalg, Bruk av private gjenstander og løfte om besøk hjem er for eksempel en verdifull resurs som kan privatisere og dermed forsterke en relasjon, Et annet handlingsvalg er ulike former for ekskluderingsmekanismer og allianseinngåelser. Felles for begge disse handlingsmønstrene er at det er adferd som ofte sanksjoneres i barnehagen, men som ikke desto mindre trigges av kvaliteter ved barnehagen som institusjon – preget som de er av store barnegrupper som skal etablere relasjoner omkring lek med eierløse ting. Barnehagen er med andre ord et offentlig rom hvor barn etter hvert må kunne etablere og ivareta kortere eller lengre private øyeblikk.

Det betyr at å kunne håndtere avvisinger også er en del av den sosiale læringen som finner sted i en institusjonskontekst og som uansett kontekst er nødvendig. Vi opplever alle situasjoner daglig hvor vi må respektere at det oppstår samtaler og aktiviteter omkring oss som vi ikke skal blande oss inn i. På samme måte har vi selv et behov for å inngå i relasjoner som krever at vi blir private og trekker oss ut av et offentlig rom for en stund.

Dette er et handlingsrepertoar barn må prøve ut. Det kan være faglig utfordrende for praksisfeltet å forholde seg til disse tidligste utprøvingene av å etablere eksklusive relasjoner og tette dyader fordi det unektelig oppstår sosiale spenninger når leker smugles med hjemmefra, løfter om besøk hjem blir gitt og tatt tilbake eller andre barn blir avvist fra å delta i lek med fysisk makt. Samtaler med personalet i forbindelse med feltarbeidet ga et inntrykk av at begge de situasjonene som beskrives i artikkelen, er situasjoner som ville blitt stoppet og sanksjonert av personalet om de hadde vært sett.

Å bringe fram ny kunnskap om hvilken rolle disse handlingsvalgene spiller i barns måte å orientere seg sosialt i en institusjon på, har ikke som mål at personalet slutter å kjenne på ubehaget med å se hvor utfordrende en hverdag i barnehagen kan være for barn. Men det vil forhåpentligvis kunne medføre en mer hensiktsmessig måte å respondere og veilede barn på når de opplever at noen relasjoner er utilgjengelige og når de prøver ut måter å beskytte relasjonene sine på. Ikke minst kan det medføre mer refleksjon omkring hva forbud mot medbragte leker innebærer og hva som kan være barns motivasjon for å omgå disse bestemmelsene.

## Kilder

- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden-små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. (PhD), University of Gothenburg. Faculty of Education, Göteborg.
- Corsaro, W. (2014). *The sociology of childhood*. London: SAGE publications.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H., & Nyström, M. (2008). *Reflective lifeworld research*. Lund: Studentlitteratur.
- Ehn, B. (1983). *Ska vi leka tiger?: daghemsliv ur kulturell synvinkel*. Stockholm: LiberFörlag.
- Engdahl, I. (2011). Toddlers as social actors in the Swedish preschool. *Early child development and care*, 181(10), 1421-1439.
- Greve, A. (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn*. København: Gyldendal.
- Howes, C. (2009). Friendship in early childhood. I William M. Bukowski Kenneth H. Rubin, Brett Laursen (Red.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 180-194). New-York: The Guildford Press.
- Johansson, E. (2001). *Små barns etik*. Stockholm: Liber AB.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Fremtidens barnehage* (Vol. nr 24 (2012-2013)). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Langseth, K. G. (2014). Dette er viktigst i barnehagen. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/familie-og-oppvekst/Dette-er-viktigst-i-barnehagen-7701044.html#.VBL2RjuCbt8.facebook>
- Løkken, G. (2000a). The playful quality of the toddling" style". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), 531-542.
- Løkken, G. (2000b). *Toddler peer culture: the social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. (PhD-thesis), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Markström, A. M., & Halldén, G. (2009). Children's strategies for agency in preschool. *Children & society*, 23(2), 112-122.



- Michélsen, E. (2004). *Kamratsamspel på småbarnsavdelningar*. (PhD), Stockholms universitet, Stockholm.
- Nilsen, R. D. (2000). *Livet i barnehagen: en etnografisk studie av sosialiseringprosessen* (PhD). Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.
- Nilsen, R. D. (2015). Vi-felleskap i barnehagen. I Anne Greve Maria Øksnes (Red.), *Barndom i barnehagen – vennskap* (s. 61-81). Oslo: Cappelen Damm.
- Steenbuch, B. (2016, 24.08.). Forskere: Ikke styr barnas lek for mye. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/osloby/Forskere-Ikke-styr-barnas-lek-for-mye-602406b.html>
- Størksen, I. (2007). Barnet i barnehagen: relasjoners betydning for tidlig utvikling. I *Barna våre – i går, i dag, i morgen*. Oslo: Frelsesarmeen.
- Tomasello, M. (2009). *Why we cooperate*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Øksnes, M., & Greve, A. (2015). *Barndom i barnehagen: vennskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

## **5.2. De yngste barna og tingene deres – en ANT-analyse av lek i småbarnsavdelinger**

### **Sammendrag**

Artikkelen presenterer en mikro-etnografisk undersøkelse av barns forhold til tingene i to småbarnsavdelinger i norske barnehager. Hensikten er å forstå hvordan barns relasjoner til ting virker inn på deres mulighet til deltagelse og sosial posisjonering i gruppen. Undersøkelsen er basert på Aktør-Nettverk-Teori som vektlegger tingenes betydning som agens i sosiale nettverk og tingenes funksjon som forlengelse av barnas kropp. Undersøkelsen viser at tingene har betydning som legitim inngangsbillett til deltagelse i lekegrupper og at tingenes innbyrdes hierarkiske orden bidrar i å uttrykke den sosiale orden mellom barna som inngår i relasjon med dem

### **Summary**

The article presents a micro-ethnographic study on toddlers' relationship to the material artefacts in two Norwegian kindergarten groups. The purpose of the study is to understand how their relationship with objects influences their possibilities for participation in peer groups. The study is based on Actor-Network-Theory. A main point is that material artefacts have agency in social networks surrounding us and function as extensions of our bodies. The study indicates that material artefacts serve as entrance tickets for participation in group activities and that the hierarchic order between the objects in the room, influences the social order among the children using them.

### **Nøkkelord:**

Toddlere; Aktør-Nettverk-Teori; lek; leketøy

### **Innledning**

Denne artikkelen drøfter forholdet mellom barna og tingene deres basert på deltagende observasjoner i to småbarnsgrupper i norske barnehager. Det tas utgangspunkt i at tingene i rommet også er sosiale aktører som inngår i ulike typer nettverk med barna. Hensikten er å kartlegge hvilken betydning dette forholdet har for barnas sosiale posisjonering og mulighet for deltagelse i gruppen, men også hvordan tingenes status og posisjon påvirkes ved at de inngår i relasjoner med barna.

Bakgrunnen for tema er en diskusjon i personalgruppen i en av de barnehagene der jeg gjorde mitt feltarbeid. Barnehagen hadde innført det de kalte *leketøy-fri dag* i utetiden hver fredag. Det var et forsøk på å stimulere barna til å bruke fantasien mer aktivt og involvere seg mer med hverandre enn med leketøy. Personalet opplevde at dette tiltaket passet særdeles dårlig for barna under 3 år. De yngste var etter deres mening mer avhengig av de faste tingene for å få aktiviteten og samspeillet i gang enn de eldre barna. Med denne diskusjonen i mente betraktet jeg barna mens de var i aktivitet inne og ute med nye øyne, og jeg kikket også inngående på datamaterialet mitt i ettertid for om mulig å finne igjen det personalet satte ord på som deres umiddelbare erfaring. *Hvordan var forholdet mellom barna og tingene de omga seg med, og hvilken betydning så dette forholdet ut til å ha for deres muligheter for aktivitet og deltagelse i barnehagen?*

Jeg velger å belyse dette ved hjelp av Aktør-Nettverk Teori (ANT) som analyseverktøy (Latour, 2008). Selv om dette teoretiske perspektivet sidestiller mennesker og ting som sosiale aktører, vil undersøkelsen allikevel primært ha som mål å belyse barnas handlingsrom slik det utspiller seg i møtet med tingene i rommet.

### **Teoretisk forankring**

Som bakgrunn for en analyse av barns relasjoner til tingene rundt seg og tingenes betydning for barns sosiale muligheter, vil det være nødvendig med en ontologisk plassering. Den tradisjonelle modernistiske fremstilling av forholdet mellom mennesket og tingene har gjerne rot i en kartiansk forestilling om mennesket som aktivt handlende fornuftig subjekt og tingene som passive objekter bundet i kausale fysiske lover og overlatt til menneskers bruk (Coole & Frost, 2010, s. 7). Dette reduserer enhver tings betydning til dens verdi som et passivt verktøy i hånden på mennesket.

Det åpner seg nye rom for forståelse dersom en inkluderer mulighetene for å betrakte ting i mye større grad som aktive deltagere i relasjonen med barna, det vil si med evne til å påvirke hvordan aktivitetene utvikler seg (Latour, 2008, s. 95). Å få øye på dette krever en oppløsning av dikotomien mellom mennesket og verden, en hierarkisk orden mellom et aktivt subjekt og dets passive objekt og mellom mennesket som sinn og mennesket som kropp, slik post-humane nyere materialitetsteorier og den fenomenologiske forestillingen om *livsverden* bidrar til (Bengtsson, 2005; Coole, 2010). En slik ikke-modernistisk ontologi ligger også til grunn for ANT (Latour, 2008, 2012).

ANT kjennetegnes ved at den inkluderer ikke bare menneskelig kommunikasjon, språk, roller eller makt-relasjoner, men også tingenes, dyrenes og den øvrige døde og levende naturs betydning som deltagere i *heterogene sosiale nettverk*,<sup>74</sup> også kalt *Aktør-Nettverk* (Latour, 2008, s. 30). Å forstå slike heterogene sosiale nettverk forutsetter at man utfordrer en dualistisk forestilling om enhver subjekt-objekt-dikotomi og tanken om menneskets suverene plass som sosial agent. Ikke-mennesker har også *agens*. For å fastslå om noen eller noe har *agens*, må man som Bruno Latour spørre: «Forårsager den en forskel i en anden agerendes handling eller ikke?» (Latour, 2008, s. 94 - 95). Det er ifølge ANT åpenbart at tingene omkring oss gjør det, men ikke i den forstand at det er bilen som får oss til å kjøre eller saksen som får oss til å klippe. Å ha *agens* er ikke det samme som å bli redusert til en årsak. Uten å være årsak til en sosial hendelse kan gjenstander på ulike måter allikevel påvirke handlingen. De kan *åpne for, oppmuntre, begrense, blokkere, støtte, lokke, utsette, fremskynde* eller *forby* en hendelse. På den måten er det riktig å si at objekter, eller ikke-mennesker, er deltagere i sosiale nettverk (Latour, 2008, s. 95).

Når en gutt går rundt i barnehagen med en bil i hånden, av og til rullende på gulvet, av og til flyvende gjennom luften og av og til dunkende mot veggen, er det ikke bilen i seg selv som mekanisk innretning og kulturell gjenstand vi må få øye på. Det er heller ikke guttens motiver for valg av bil eller intensjoner med de ulike måtene å bruke den på som er interessant. En ANT-undersøkelse vil ha som mål å få øye på fenomenet *gutt-en-og-bilen* – som et Aktør-Nettverk. Da vil bilen inngå som en del av guttens måte å være aktør i rommet, og gutten vil inngå i bilens ulike måter å være bil på. Bindestreken i uttrykket Aktør-Nettverk understreker denne enheten. Det innebærer også at ingen handling er helt bevisst gjennomført fra en aktørs side, og det er aldri helt klart hvem som egentlig handler når en aktør er i aksjon. Det er ikke tilfeldig, ifølge Latour, at ordet aktør er det samme som på engelsk brukes om en skuespiller på scenen. «Agerer vi på en scene, placerer vi os uden videre midt i et sæt forviklinger, hvor spørsmålet om, hvem der begår en givet handling, ikke er til at udrede» (Latour, 2008, s. 69).

Kjennetegnet på at ulike aktører inngår i et nettverk er at det foregår *translasjoner* mellom dem. Translasjon er ikke et entydig begrep i ANT-litteraturen, men det betegner vanligvis de endringene som skjer med ulike heterogene aktører når de smelter sammen i et nettverk slik at de kan virke enhetlig som aktør i andre nettverk (Baiocchi, Graizbord, & Rodríguez-Muñiz, 2013, s. 330). Det er ifølge Latour en

---

<sup>74</sup> Begreper *sosialt* har en utvidet betydning i ANT. Det omfatter mer enn relasjoner mellom mennesker. Også ting er sosiale. Det betyr at barn som leker alene med ting i en viss forstand gjør seg sosiale erfaringer.

*relasjon* som får ulike aktører til å sameksistere uten at den ene kan sies å virke kausalt på den andre (Latour, 2008, s. 133). Translasjoner gjør dermed at ulike aktører aktivt *toner seg inn* på hverandre ved at: “different claims, substances or processes are equated with one another: where, in other words, what it is in fact unlike is treated as if it were identical.” (Callon & Law, 1982, s. 619). Å utjevne forskjeller på denne måten innebærer at noen egenskaper ved en aktør trer i bakgrunnen mens andre blir mer dominerende. *Gutten-og-bilen* som Aktør-Nettverk forutsetter at noen av guttens potensielle måter å agere på i rommet holdes tilbake, mens andre, som å bevege seg hurtig på alle fire langs gulvet, trer mer tydelig frem. Det samme skjer med bilen, og i en viss forstand fremtrer gutten og bilen som like. Det gjør at de begge to kan virke som en forlengelse av hverandre. Gutten blir en del av bilens måte å rulle på, og bilen blir en del av guttens bevegelse rundt i rommet. Det er en sentral del av et ANT-analysert etnografisk materiale å identifisere disse translasjonene og hva de gjør med de ulike aktørene med hensyn til posisjon og handlingsrom.

### **Annen forskning på barn og materialitet**

Det er i liten grad gjort ANT-analyser av nettverkene barna inngår i mens de er i barnehager, men det er etter hvert en god del forskning på barns relasjoner til materialitet i barnehagen som sådan. Et eksempel på dette er Tullia Musatti som sammen med sine kollegaer gjorde banebrytende studier av toddlers samhandling i barnehager i Italia og Frankrike allerede på 80- og 90-tallet. Her er også tingenes betydning for interaksjonen undersøkt, men analysene baserer seg i hovedsak på sosial-kognitiv utviklingsteori og har dermed lagt vekt på tingenes symbolske funksjon i kommunikasjonen mellom barna og tingenes betydning for barns sosiale læringsprosesser (Mayer & Musatti, 1992; Musatti & Mayer, 1987, 2011; Verba & Musatti, 1989). Det er med andre ord tingene som medium for kulturen eller barns subjektivitet som vektlegges, men ikke tingene som subjekter eller aktører i seg selv slik ANT gir rom for å undersøke.

Eva Gulløv, som i sine feltarbeid også analyserer barns bruk av ting, legger hovedvekten på deres funksjon som felles forståtte kulturelle symbol (Gulløv, 1999, s. 200). En slik kulturanalyse har også gitt anledning til en drøfting av rommets, innredningens og leketøyets betydning som disiplinerende, eller, som Gulløv og Gilliam uttrykker det, som *siviliserende* elementer i barnas hverdag (Gilliam & Gulløv, 2015, s. 120).

Et annet perspektiv som har blitt fremhevet i senere tids forskning i forlengelse av tingene og rommets disiplinerende kraft, er rom og materialitet som

demokratiserende faktorer. Denne forbindelsen er særlig utforsket av Melhuus som igjennom et feltarbeid i en åpen barnehage har utforsket i hvilken grad rom og tingene i det gir mulighet for initiativ og overskridelse (Melhuus, 2015, s. 80).

Gunvor Løkken bør også nevnes i den forbindelse med sine banebrytende analyser av hva rommene inviterer til av toddlerkulturelle gjøremål med utgangspunkt i Merleau-Pontys kroppsfenomenologi (Løkken, 2000, 2004). Kari Hognestad og Marit Bøe (2012) bruker også tingenes eller stedets agens som faktor i sin studie av frilek ute basert på en fenomenologisk forståelse for barnets kropp i samspill med omgivelsene. Ingen av de nevnte studiene anvender riktignok ANT eksplisitt.

Men Solveig Nordtømme (2015) har gjort en ANT-inspirert studie av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen. Hun baserer seg også på Merleau-Pontys kroppsfenomenologi, men på en relativ pragmatisk måte legger hun vekt på ANT som bidragsyter til å forstå hvordan «...materialiteten binder mennesker sammen» (Nordtømme, 2015, s. 7). I den forbindelse gjør hun en refleksjon omkring de ontologiske nyansene det er mellom ANT som en post-human materialitetsteori, og Merleau-Pontys kroppsfenomenologi. Mens fenomenologi tradisjonelt har et antroposentrisk utgangspunkt, påpeker Nordtømme at Merleau-Ponty i sine senere verk utviklet en forestilling om hvordan vår kropp er sammenvevet med de materielle omgivelsene som en resiprok relasjon hvor objekt- og subjekt-posisjonene kan veksle mellom mennesket og tingen (Nordtømme, 2015, s. 6).

I en forskningsgjennomgang om barn og ting er det vanskelig å komme utenom Hultmans og Lenz Taguchis (2010) metodologiske drøfting av hvordan en antroposentrisk tilnærming til observasjoner av barn i barnehage kan utfordres. Hultman og Lenz Taguchi drøfter ikke ANT-metodologi eksplisitt, men baserer i stor grad refleksjonene på annen post-human tenkning som *diffraksjonsmetodologi* (Barad, 2014; van der Tuin, 2014) og Deleuzes (2004) forestilling om å *bli til sammen med*. Dette er en tilnærming Hultman også har benyttet seg av i sitt doktorgradsarbeid med utgangspunkt i feltarbeid i skolen (Hultman, 2011). Deleuze er også sentral som teoretisk ramme for Nina Rossholt i sin avhandling om barnas kropper som en del av barnehagens materialitet (Rossholt, 2012).

Enten en trekker med seg Merleau-Pontys kroppsfenomenologi, utvikler studier på bakgrunn av diffraksjonsmetodologi eller anvender ANT mer eller mindre eksplisitt, er disse studiene uansett et uttrykk for en stigende interesse for å studere barn, ikke bare i relasjoner med andre barn og voksne, men også i relasjon med

rommene, interiøret og tingene som omgir dem.<sup>75</sup> Denne studien bidrar inn i dette feltet med en ANT-analyse av forholdet mellom barna og de mange små tingene de omgir seg med i lek. Selv om ANT sidestiller mennesker og ikke-mennesker som sosiale aktører, er målet primært å få øye på hvilket sosialt handlingsrom disse relasjonene gir barna, men det gir også innblikk i hvordan tingene gis status og posisjon i relasjonen med barna. Det siste er blant denne studiens bidrag til feltet, siden den tar sikte på å vise hvordan barna og tingene resiprokt gir hverandre handlingsrom og status.

## **Metode**

Mitt bidrag i denne rekken av forskning på barn, rom og materialitet er basert på deltagende observasjoner i to barnehagegrupper for barn under 3 år hvor jeg gjennomførte video-observasjoner av lek i tillegg til å delta i barnehagens daglige liv i en måned hvert sted. Materialet ble gjenstand for mikroetnografisk analyse.

Mikroetnografi egner seg godt for å undersøke kulturelle interaksjonsmønstre som utspiller seg som detaljer i ansikt-til-ansikt-interaksjoner som vi ureflektert ellers bare er en del av (Schegloff, 1996, s. 165). Etnografisk forskning i barnehage er i seg selv en godt innarbeidet metodologi (Gulløv & Skreland, 2016), og spesielt i forskning på de aller yngste er mikroetnografiske innganger mye brukt (Kyrkjebø, 2014; Mæhlum, 2006; Vik, 2012).

## **Deltagere**

To barnehagegrupper fra hver sin institusjon deltok i prosjektet. Begge gruppene hadde 15 barn og et personale på 2 barnehagelærere og 2 til 3 assistenter/fagarbeidere. Barna var på tidspunktet for observasjonene alle over 2 år gamle. Det var 8 gutter og 7 jenter i begge gruppene. Det ble ikke innhentet opplysninger om barnas sosioøkonomiske bakgrunn bortsett fra at 4 barn hadde ikke-etnisk-norsk bakgrunn i BH1 mot 2 barn i BH2. De to institusjonene var begge bynære kommunale barnehager, og de ble valgt ut på grunn av personalets faglige interesse for å kunne utvikle sin praksis i arbeidet med de yngste barna gjennom å delta i studien.

## **Prosedyren**

---

<sup>75</sup> Å anvende ANT på etnografisk materiale omkring barnehage har for øvrig vært knyttet til arbeidet med å se helhetlig på læreplanmål og læringsmiljø i et literacy-perspektiv, spesielt rettet mot realfag og teknologi (Burnett, 2010; Danish & Enyedy, 2015) samt å studere større strukturelle prosesser omkring barnehagen som nettverksaktør (Heydon, 2013). Michalis Kontopodis (2012) har også anvendt ANT på en undersøkelse av måltidssituasjoner i Berlin-barnehager

Observasjonene ble først gjennomført over en månedsperiode hvert sted med supplerende observasjoner over en to-ukers periode senere. Det ble gjennomført videoobservasjoner av lek på to ulike tidspunkt i løpet av dagen. Først på morgenen når barna ble levert og siden etter det første måltidet mens barna lekte i påvente av bleieskift og leggetid. Disse tidspunktene ble valgt fordi det var åpne perioder preget av barne-initierte aktiviteter i påvente av faste hverdagssituasjoner eller andre voksenstyrte aktiviteter. Det var alltid en voksen tilstede på gulvet sammen med barna. I BH1 var alle barna samlet i lekeområdet under observasjonene. I BH2 varierte det med hensyn til hvilke og hvor mange barn som var samlet. Under observasjonene trakk jeg meg tilbake fra aktiv deltagelse for å kunne føre observasjonslogg fra et hjørne i rommet. Det ble for det meste brukt et statisk kamera plassert slik at det sentrale lekeområdet i rommet ble fanget inn fra samme synsvinkel som jeg hadde inntatt. Det ble også senere gjort en del supplerende opptak med håndholdt kamera for å komme tettere på og for å kunne følge barna omkring i rommene. Her ble jeg mer involvert som observatør. Barna tok gjerne kontakt med meg og viste interesse for kamera i større grad. Derfor ble disse observasjonene noe mer oppstykket. Disse valgene var der og da relativt pragmatiske, men de avspeiler vesentlige aspekter ved bruk av video-observasjon. For det første er aldri et felt uforstyrret når det filmes. Det som observeres er *en hendelse som blir filmet* (Pink, 2013, s. 105), og i et materialitetsteoretisk perspektiv er et kamera av en bestemt type og størrelse plassert på et bestemt sted også en gjenstand som påvirker de andre aktørene i rommet på bestemte måter. I tillegg gir en ANT-analyse mulighet for å få øye på *meg-og-kamera* som et heterogent Aktør-Nettverk hvor vi begge, ved å gjensidig være en forlengelse av hverandre, ga bestemte muligheter og begrensninger for hverandres handlingsrom blant barna.<sup>76</sup>

## Analysene

Observasjonene ga et datamateriale på til sammen ca. 20 timer med video-opptak. Utgangspunktet for å analysere materialet i tråd med ANT er ofte å lete etter situasjoner hvor *noen* holder på med *noe* sammen. Dette er Aktør-Nettverk som når de blir dekonstruert viser hvilke *translasjoner* som foregår mellom aktørene, eller

---

<sup>76</sup> Noe post-human forskningslitteratur problematiserer tradisjonell bruk av observasjonsmateriale, fordi det i en viss forstand forutsetter en reflekterende forsker på utsiden av materiale. Situasjonene blir sett og tenkt fra et subjektivt menneskelig ståsted, noe som strider mot de ikke-antroposentriske ambisjonene i feltet. Som Hultman og Lenz Taguchi sier: «We can never reflect on something on our own; to reflect means to inter-connect with something» (Hultman & Lenz Taguchi, 2010, s. 536). Refleksjonen skjer som en interaksjon mellom forskeren og filmen.



hvordan aktørene gjensidig endrer hverandre når nettverk oppstår (Baiocchi et al., 2013, s. 330). De nettverkene jeg identifiserte kan sammenfattes som hendelsesforløp med flere barn og tingene mellom dem hvor både barna og tingene fremsto som aktive. Sekvenser i videomaterialet hvor disse nettverkene oppsto ble funnet etter en grov-transkribering av hele materialet. Disse situasjonene ble så klippet ut og gjennomgått nøye. De ble avspilt og studert flere ganger på ulike hastigheter, og det ble underveis hentet ut stillbilder fra deler av forløpet som utspant seg. De ble også transkribert på nytt i detalj. Målet med denne møysommelige gjennomgangen var å finne spor av *translasjoner* mellom aktørene. Det innebar å se etter endringer i en aktørs posisjon, status, handlingsrom eller bevegelighet i møtet med andre aktører i nettverket og hvordan nettverkene i det hele tatt oppstod eller ble avvirket (Dankert, 2015, s. 6).

Mønsteret i barnas relasjon til tingene i rommet i videosekvensene ble sammenholdt med andre feltnotater, gjennomgått og drøftet med personalgruppene. I tillegg ble de holdt opp mot mønstre fra andre lignende case-studier. På denne måten innfrir forsøksvis studien kravene om pålitelighet som normalt stilles til god etnografisk forskning (Creswell, 2008, s. 491).<sup>77</sup>

### **Forskningsetiske overveielser**

De etiske hensynene knyttet til undersøkelsen er grundig gjennomgått og fremlagt for Norsk samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) for godkjenning. Å forske på små barn som ikke selv aktivt kan samtykke til å delta, krever betydelig involvering fra foreldre. I tillegg til å gi samtykke til barnas deltagelse, har de også vært invitert inn til å følge prosessen tett underveis. De har blant annet fått anledning til å se og kommentere utsnitt av datamaterialet etter at feltarbeidet ble avsluttet. Dette har bidratt til at de hele veien har hatt innsyn i måten barnas integritet er ivaretatt på.

### **Resultat**

De sekvensene som er valgt ut er eksempler på Aktør-Nettverk hvor barn og gjenstander i rommet inngår og hvor translasjoner mellom dem på ulike måter påvirker forutsetningene for deltagelse eller sosialt handlingsrom blant barna. Jeg har valgt å beskrive 5 ulike aspekter av translasjoner; ting som inngangsbilletter, ting som instruerer, ting som skaper bevegelse, ting som forstyrrer og ting som måler krefter. Det første aspektet er tingenes betydning som inngangsbillett til deltagelse.

---

<sup>77</sup> Stillbildene som er gjengitt i presentasjonen av resultatene, er bearbeidet med billedbehandlingsprogrammet «PhotoSketch» som anonymiserer ved å endre fotografier til enkle blyantskisser.

## Tingnes betydning som inngangsbillett

En kvinnelig assistent ligger på gulvet med 3 barn på 2 ½ rundt seg. På gulvet mellom dem ligger det ulike tredyr som de holder i aktivitet. Det høres en lavmælt samtale dem imellom om hva dyrene gjør. Det er spising som for øyeblikket er det viktigste som skjer der inne i den lukkede kretsen. Phillip på 3 år har avbrutt en lek i en annen ende av rommet. Han går mot kretsen av barn. Bak ryggene deres ligger det flere tredyr på gulvet. Phillip bøyer seg uten å nøle ned på huk og griper ett av dyrene. Han fører det inn mot kretsen, og idet han kommer bort, beveger han dyret med rytmiske bevegelser inn mellom to av de andre barna. Så tar han ett dyr til i den andre hånden, og han holder begge dyrene høyt opp i luften henvendt mot den voksne. Phillip sier ingenting, og den voksne fortsetter den lavmælte samtalen om hva dyrene gjør samtidig som hun med en håndbevegelse inviterer Phillips dyr inn i kretsen. Han senker dyrene mot gulvet hvor de starter å interagere med de andre dyrene.



fig 1

Da Phillip nærmet seg kretsen med barn og dyr, tok han i bruk et effektivt virkemiddel. Han fant to dyr tilsvarende de dyrene som fra før av var aktive i kretsen (fig 1). Så lot han dyrene ta kontakt før han selv fulgte etter krypende på gulvet. Tingenes betydning som aktør var helt avgjørende. Gruppen av barn var fokusert mot sentrum av kretsen hvor dyrene sto samlet rundt et matfat. Barna var alle representert med hvert sitt dyr som de holdt i hånden. Dyrenes agens lå i muligheten til å gjøre barna til deltagere i situasjonen dersom de ble holdt i hånda samtidig som de sto tett rundt matfatet i midten av kretsen. Det var altså kun med et dyr i hånda at Phillip kunne få tilgang. Den rette gjenstanden fungerte som inngangsbillett.

I tillegg til at Phillip fant den rette inngangsbilletten, foretok han også en kroppslig inntoning til situasjonen fordi dyret i hånda gjennom translasjon ga han en bestemt kroppslig begrensning. Han satt seg ned på gulvet, og krypende nærmet han seg de andre barna med et dyr i hver hånd. En krypende Phillip og de to dyrene etablerte et nytt Aktør-Nettverk i situasjonen, et nettverk som kan kalles *Phillip-og-dyrene*. *Phillip-og-dyrene* virket translativt på de andre aktørene i den store kretsen. De endret seg og åpnet opp kretsen slik at den nye aktøren kunne få plass.



fig2

Når Phillip kom seg inn i kretsen på slep etter de to dyrene sine, gjorde han en gest som opptrer flere ganger i mine data. Det var en voksen i kretsen, og Phillip løftet dyrene opp foran ansiktet hennes og senket dem ikke ned mot gulvet før hun møtte dem med blikket og viste kroppslig at de var tatt imot (fig 2). Barnas måte å vise frem tingene sine på for å gi seg selv innpass, kan tolkes som en måte å la tingenes agens tale på vegne av dem selv. Det er tingen som aktiv deltager i situasjonen, som er avgjørende for barnets mulighet for deltagelse. Når Phillip holdt dyrene opp foran den voksne, fikk han den inviterende gesten tilbake som en endelig bekreftelse på at *Phillip-og-dyrene* var endret fra å være et eget eksternt Aktør-nettverk til å bli deltager i den store kretsen. Gjennom translasjon ble Phillips måte å agere på lik de andre barnas på samme måte som hans dyr agerte slik de andre dyrene gjorde. I det neste eksemplet er tingenes agens særlig tydelig. Også her innledes samspillet med at den som nærmer seg situasjonen utenfra viser frem tingene sine før han slippes til.

### **Når tingene instruerer.**

Louise 2 er stille og forsiktig med å delta i samspill med andre. Hun bruker nesten aldri verbalspråk i løpet av barnehagedagen. Hun har sittet lenge på fanget til en av de voksne, men sklir etter hvert ned og finner frem en duploplate. Så starter hun å finne frem likeformede duploklosser som hun setter

på platen helt ut til kanten. Hun sitter taus med duplo-klossene og det kubeformete byggverket som etter hvert reiser seg. Rundt henne kommer og går mange andre barn og voksne. Det er en urolig oppstartsperiode med nye barn, foreldre og beskjeder som formidles. Mange ulike typer aktiviteter oppstår og forsvinner og oppstår påny. Louise lar seg ikke distrahere. Hun har blikket festet mot duploklossene hele tiden. Etter 8 minutter snur John på 3-år seg og krabber mot henne og kassen med klosser. Han har ligget på magen med en bil i hånden en stund. På alle fire betrakter han henne et par sekunder. Louise møter blikket hans. Så griper han to duploklosser fra kassen og holder de opp foran Louise uten å si noe. Hun løfter blikket og ser på John og de to klossene han holder opp, og like etter setter han klossene på plass i Louises byggverk og finner en ny. Han bygger med den samme strenge regelmessige bygningsplanen som Louise hadde fulgt. De to blir sittende slik uten å veksle et ord i mer enn 10 minutter mens bygget blir ferdig mellom dem.

Duploklosser synes å være en veldig dominant aktør i kraft av at det bygges på kvadratiske plater. Klossenes likeformethet inviterer dessuten til konstruksjon av stramme kube-aktige byggverk, og materiellet endrer enhver aktør som tar det i bruk til å innrette seg etter klossenes dominans. I denne barnehagegruppen var det nesten daglig slike rituelle byggeprosjekter med små grupper av barn som satt i en krets og bygget slike regelmessige kuber med duplo. Det var som om de lot materiellets innebygde vilje få utløp. Louise deltok ofte i slike aktiviteter. Hun var et barn som personalet uttrykte bekymring for på grunn av hennes innadvendte og stille adferd. Hennes handlemåte som aktør kan forstås i lys av forskning som viser at sosialt tilbaketrunkne barn ofte utvikler god kompetanse med ting fremfor andre barn (Jennings, 1975, s. 511).



fig 3

Ved bruk av ANT gis derimot andre muligheter for forståelse. John gjorde slik Phillip gjorde med dyrene. John etablerte et eget eksternt Aktør-Nettverk med selv seg og to klosser. Han holdt klossene opp foran Louise som om han ville vise at han hadde tingene som kunne gi han innpass i aktiviteten (fig 3). Louises blick som møtte hans blick og etterpå festet seg på klossene, ble handlingen som gjorde John til deltager, og like etter satt han dem på plass i byggverket i tråd med den strenge malen for en duplo-kube som Louise fulgte. Å sitte sammen og bygge dette byggverket var en aktivitet som i liten grad krevde noen form for forhandlinger og dermed lite bruk for verbalspråk. Begge barna innrettet seg etter tingenes agens. Translasjonene som oppsto, så ut til å begrense barnas handlingsrom overfor byggverket foran dem, og det bidro paradoksalt nok til å knytte barna tettere sammen. Situasjonen kan tolkes dit hen at å bygge duplo var en del av det repertoaret Louise behersket for å kunne gjøre seg til deltager på tross av hennes manglende verbalspråklige kompetanse. Klossene inngikk i et Aktør-Nettverk med henne og kompenserte for hennes manglende verbalspråk. I følge ANT er også å holde på med ting i en viss forstand en sosial aktivitet. Dette støttes av forskning som viser at evnen til å leke strukturert med ting alene ser ut til å bidra til bedre sosial orienteringsevne (Rubin, 1982, s. 656).<sup>78</sup> Klossene endret hennes sosiale handlingsrom og lot henne stå i sentrum for en aktivitet som andre barn lett kunne slippe inn i.

### **Tingene skaper nye måter å bevege seg på**

---

<sup>78</sup> Det er gjort forskning på effekten av lego-bygging i lekegrupper for autistiske barns sosial kompetanse. Forsøkene viser at dette materialet har en klar effekt (LeGoff, 2004; Legoff & Sherman, 2006).

Jens og John, begge 3 år, sitter på gulvet. Mellom dem ligger det noen plastdyr. Etter tur løfter de dyrene i været med plastbeina stikkende ut foran seg mens de brøler. Jens tar to hester og krabber bortover gulvet med hestene som forlengelse av sine egne hender. De slår rytmisk og bastant i gulvet mens han beveger seg bortover. Knut, som har vært opptatt av en leke-telefon en stund, blir sittende å se på hestene som tramper bortover gulvet. Han krabber bort til Jens og får en av hestene slik at de kan krabbe bortover gulvet ved siden av hverandre. Begge hestene fortsetter å slå tungt mot gulvet ledsaget av et brøl fra guttene.

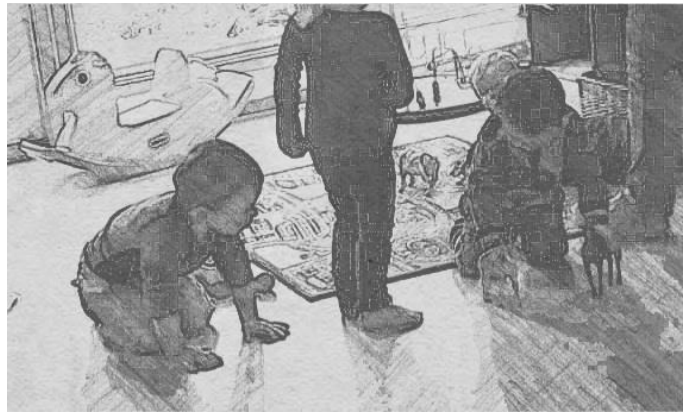


fig 4

Dette var en svært vanlig situasjon i de to barnehagene jeg har gjort observasjoner i. Barna flyttet seg rundt i rommet på alle fire med en dyrefigur eller en bil i hver hånd. I dette eksemplet inngikk hestene i Aktør-Nettverk sammen med barna, og translasjonene mellom dem medførte på den ene siden at barna måtte bevege seg rundt på bestemte måter. De fikk en annen type bevegelse i rommet basert på rytmisk trampende bevegelser. På den andre siden medførte barnets agens at dyrene ble satt i bevegelse og lagde lyd som fylte rommet på helt bestemte måter. Dyrene og guttene ble gjort *like* som aktører. Det var Aktør-Nettverket *Jens-og-hestene* som først gjorde seg gjeldende i rommet og tiltrakk seg Knuts oppmerksomhet (fig4). Knut fikk ikke øye på Jens, men på *Jens-og-hestene* som hadde gjort hverandre synlige i rommet. Han overtok en av hestene, som fungerte som inngangsbillett, og hesten endret ham til å kunne bevege seg rundt i rommet på samme måte som Jens. I dette tilfellet innebar det å trampe tungt og rytmisk mens de begge brølte høyt. Aktørene i nettverket endret hverandres handlingsrom og bevegelse. Dyrene lot barna bevege seg med markante rytmiske bevegelser.

**Å la tingene forstyrre og distrahere.**

Tingene åpner for kontakt mellom barna på ulike måter i kraft av at de besitter agens som endrer barnas posisjon i forhold til hverandre. I det neste eksemplet er det tingenes evne til å forstyrre som gjør seg gjeldende.

Phillip og Louise kommer inn i rommet. Begge holder et laminert bilde av huset sitt i hånden. Disse bildene henger på en snor sammen med alle de andre barnas bilder langs veggen et annet sted i rommet. Dette er et materiell som kan tas frem for å invitere barna til samtale om hjemmemiljøet og familien. De to går hver for seg. Louise ser på Phillip mens han starter å vifte forsiktig med det laminerte bildet mot de andre barna som leker på gulvet rundt ham. Louise starter også å vifte med sitt bilde ut i luften foran seg. Phillip vifter mot Knut som sitter mellom ham og Louise. Knut blir avbrutt i leken og ser etter hvor vinden kommer fra mens han rykker unna. Da tar Phillip et steg frem og vifter prøvende rett mot ansiktet til Louise. Hun vifter prøvende tilbake mot han mens hun smiler med åpen munn. I det samme reiser Knut seg og griper et annet laminert bilde som noen hadde lagt fra seg på gulvet. Han begynner å vifte han også, og snart øker aktiviteten i intensitet mens de hopper i takt med viftingen vendt mot hverandre i en trekant. Phillip tar et steg tilbake, og de to andre snur seg mot hverandre. Viftingen øker på ny i intensitet mens Phillip ser på. Så tar han et steg mot Knut som vender seg mot han. På ny blafrer arkene ivrig i luften mellom dem. Nå er det Louises tur til å se på. Plutselig snur Phillip seg rundt og løper ut av rommet. De to andre løper smilende etter, hele tiden med det laminerte bilde holdt ut foran seg.



fig 5

Disse laminerte bildene ble i dette eksemplet tatt ut av sin egentlige funksjon. De skulle fungere som trygghetsskapende bilder av hjem og familie for det enkelte barn

og samtidig være grunnlag for samtaler mellom dem og personalet. I translasjonen som oppsto når barna tok de i hendene, ble denne muligheten til å agere holdt tilbake. Philip og Louise inngikk i Aktør-Nettverk med hvert sitt bilde og fikk frem en annen side ved deres agens, evnen til å sette luften i bevegelse når de ble viftet med. Phillip viftet prøvende rundt seg. På den måten skapte han en forstyrrelse i rommet, ikke i kraft av høy stemme eller mye bevegelse, men ved hjelp av luftstrømmer. Han lot bildet blåse på de andre barna som var opptatt med hver sine ting på gulvet. Phillip ble, gjennom translasjonen fra en annen aktør i nettverket, endret til en som avbrøt og distrahererte. Å forstyrre innebar på den ene siden muligheten for å provosere andres grenser og utløse en konflikt, men det innebar også en invitasjon.

Å la seg distrahere er altså en viktig forutsetning for å delta i sosiale hendelser i barnehagen. Knut lot seg distrahere, og sammen med Philip og Louise og de tre bildene dannet de et nytt Aktør-Nettverk som kulminerer i intens vifting mot hverandre (fig.5). Til slutt løp de etter hverandre ut av rommet. Nok en gang viser det seg at barna, gjennom å inngå i Aktør-Nettverk med ting, kan oppnå kontakt med hverandre, og i dette tilfellet skjedde det ved at tingenes agens skapte forstyrrelser i rommet som ledet barna inn i opplevelser av å dele et intenst øyeblikk med felles oppmerksomhet, intensjon og emosjoner. Og nok en gang bidro tingene til å kompensere for manglende evne til å oppnå relasjoner gjennom verbalspråk slik Louise er et eksempel på. Dette ble mulig fordi tingene dyttet på grensene mellom barna for å forstyrre og invitere.

### **Når tingene måler krefter**

Barna viste andre måter ting kan brukes på for å prøve ut grenser mellom dem. Når barna målte krefter, var det ofte gjennom ulike gjenstanders agens. Her er en typisk situasjon:

John har en bil i hver hånd. Han ligger på magen og lar bilene kjøre rundt på bilteppet mens han følger bevegelsene med øynene. Tonje sitter ved siden av med en duplofigur i hver hånd. Hun slipper dem og lar dem stå ved siden av hverandre inntil bilteppet. John lar den ene bilen sin kjøre brått inn i figurene så de spretter under sofaen. Tonje hyler lett, men snur seg henter de frem igjen. De stilles opp på ny ved bilteppet, men nå holder hun dem fast, en i hver hånd. John lar bilene kjøre hurtig helt inntil Tonjes figurer hvor de møtes i et sekund før han trekker bilene tilbake. Så kjører de på nytt inntil duplo-figurene, denne gangen langsommere og med en litt mykere berøring. Så kjører bilene i en



annen retning, og Tonje snur seg bort den andre veien, hele tiden med en figur i hver hånd.



fig 6

I denne scenen møttes John og Tonje gjennom å inngå i Aktør-Nettverk med bilene og duplo-figurene. Møtet mellom de to nettverkene startet som en kamp, og det første møtet var en ren maktdemonstrasjon fra John-og-bilenes side. De feide duplofigurene vekk. Den neste gangen hadde Tonje fast grep om dem, og når bilene nærmet seg, sto de støtt og ytte motstand. Bilene presset seg ikke inn over duplo-figuresens grense denne gangen, men den noe mykere bevegelsen minnet mer om en anerkjennende respektfull hilsen enn en konfrontasjon. Det oppsto en opplevelse av likeverdighet i situasjonen, og grensene ble respektert (fig.6).

Det var hverken *Tonje-og-John* eller *bilene-og-figurene* som møttes og som målte krefter, men det var *Tonje-og-figurene* som møtte *John-og-bilene*. Det var Tonjes agens som gjorde det mulig for figurene å gjøre sin motstand gjeldende i møte med bilene, og det var bilenes agens som gjorde det mulig for John å teste ut Tonjes grenser. Det er grunn til å anta at denne måten å prøve grenser på var nokså akseptert i barnegruppen. Dersom det var Johns hånd som hadde feid vekk duplofigurene eller dyttet Tonje, ville det sannsynligvis skapt sterke reaksjoner og blitt tydelig sanksjonert. Å inngå i Aktør-Nettverk med tingene gjorde det mulig for dem å lete etter hverandres grenser, prøve ut andres motstand samt forstyrre og distrahere på akseptable måter. Det ser ut til å være mulig takket være tingenes agens. Bilene er sterkere enn myke trafikanter som duplofigurene representerer. Den vil naturlig nok forsøke å brøyte seg vei inntil den møter motstand og dermed viker respektfullt unna.

I andre eksempler fra mine data viste barna hvordan bilenes agens skapte et hierarki mellom dem som barna måtte innrette seg etter. Store biler trumfet små biler. Ei jente som kjørte en liten bil rundt på gulvet, møtte en stor lastebil front mot front. Den store bilen var i hånda på en av de største guttene på avdelingen. Jentas bil vekk unna og kjørte videre inntil den møtte en annen bil av samme størrelse. De to kjørte mykt inntil hverandre. I et ANT-perspektiv ble barnas handlingsrom preget av tingenes

innbyrdes hierarkiske orden på samme måte som de blir preget av at biler ruller og dyr tramper rytmisk. Dermed blir translasjonene internt i og mellom ulike Aktør-Nettverk også en faktor i hvordan barns posisjonerer seg i gruppen og etablerer sin status. I neste omgang blir det heller ikke tilfeldig hvilken gjenstand ulike barn oppsøker og inngår i nettverk med. Det handler både om hvilke sosiale kamper de vil ta og hvem de vil uttrykke at de er gjennom valg av materiell. Barna og gjenstandene i rommet bidrar derfor gjensidig til å gi hverandre status.

## **Drøfting**

Personalgruppens bekymring for hvordan de yngste barna ville takle en leketøy-fri dag ute baserte seg på en erfaring med tingenes betydning for denne aldergruppen. Denne studien har forsøkt å undersøke de yngste barnas forhold til ting ved å anvende ANT i mikroetnografiske analyser av leken deres. Dette betyr ikke at barna gjøres til passive objekter – som en ting blant tingene. Barnas subjektivitet gjør seg absolutt gjeldende, men det gjør i en viss forstand også tingenes subjektivitet, og ingen av de to er noe i seg selv, men blir gjort mulig ved å inngå og agere i ulike Aktør-Nettverk sammen.

Når slike Nettverk oppstår skjer det uunngåelig *translasjoner* mellom aktørene. Dette er en prosess hvor barna og tingene gjør hverandre like ved at noen måter å agere på blir gjort mulig mens andre blir holdt tilbake. Deres handlingsrom, bevegelse og posisjon i forhold til andre barn og andre ting endres eller låses fast i bestemte former. Når Jens holder en hest i hver hånd mens hans står på alle fire, har hestene mulighet til å bevege seg trampende rundt i rommet, men ikke stå i krets med andre dyr rundt et mat-trau. Jens har også mulighet til å bevege seg rundt i rommet på alle fire, men mister andre muligheter til å bruke hendene. I de refererte observasjonene handler disse translasjonene i stor grad om å bli satt i bevegelse på helt bestemt måter. Når det skjer, oppstår det noen helt spesifikke sosiale muligheter mellom barna, og analysene har beskrevet noen av disse sosiale mulighetene.

Å inngå i Aktør-Nettverk med ulike ting fungerer for et barn som en invitasjon til andre barn og ting i rommet. Tingene som settes i bevegelse og blir gjort synlige i nettverkene, fremstår som mer attraktive for andre enn om de står på sin plass i en hylle (Verba & Musatti, 1989)<sup>79</sup>. Å kjøre en bil langs gulvet gjør den synlig for andre, men fordi den som kjører bilen inngår i Aktør-Nettverk med den, blir også barnet som kjører synlig for andre. I forlengelsen av dette oppstår samtidig muligheten for å inngå i nettverk med de samme tingene som bindemiddel.

---

<sup>79</sup> Slik kamera jeg brukte til observasjonene ble mer attraktivt for barna når jeg satt med det i hånden enn når det sto fastmontert på et stativ.

Det er i flere av eksemplene tingenes agens som påkaller barna, og samspillet som oppstår mellom barna ser ut til å bli påvirket av hvor sterk agens tingene har. Ting med en sterk agens, slik som likeformede duplo-klosser og kvadratiske byggeplater, skaper situasjoner som det er lett å koble seg på. Det oppstår åpne nettverk som i liten grad krever forhandlinger for å kunne delta i. Det er nærmest materialets innebygde orden som instruerer barna. Gjennom translasjoner begrenser aktørene sine handlingsrom for at de kan sameksistere i et nettverk, og i en viss forstand gjør barna og klossene hverandre likere. Dette gjelder særlig barn som ikke enda mestrer verbalspråklig kommunikasjon. Ved å inngå som aktør i ulike Aktør-Nettverk med tingene kan de lettere gjøre sosiale erfaringer med andre barn. Det gjelder bare å få tak i en inngangsbillett.

En kommer ikke bort til garasjeanlegget uten en bil i hånden eller til duplobygging uten de rette klossene å bygge med, og når dyrefigurene og barna samler seg i nettverk rundt en bolle med mat for å spise, kan nye barna delta ved å få tilgang til en annen dyrefigur. Disse inngangsbillettene forutsetter riktignok at barna lar tingene tre inn i situasjonen først for siden å følge etter selv. Men inngangsbilletten må være av riktig type. Det kan synes som om det er derfor Philip holdt figurene sine opp for godkjenning før han kan la de inngå i aktiviteten slik også John holdt frem duploklosser av samme type som Louise bygger med. Det handler om å bli anerkjent som deltager.

Dersom Philip hadde trampet inn som et glupsk rovdyr, hadde han trolig ikke sluppet så lett inn, men heller virket forstyrrende på de andre. Slike forstyrrelser og distraksjoner oppsto blant informantene mine stadig vekk, og de var uten tvil årsak til mange konflikter. Men det var tilsynelatende også en effektiv måte å få noe nytt til å skje i rommet på. Dersom en løve kommer brølende inn i kretsen av fredelige beitedyr eller et laminert bilde viftes og blåser luft forstyrrende i ansiktet på andre barn, oppstår det gjerne nye Aktør-Nettverk. I midten av det hele er det ting som agerer og inviterer, påkaller oppmerksomhet og lokker og som seg imellom har en innebygd hierarkisk orden som gir barna ulike muligheter for posisjonering og status.

Barna inngår derfor i nettverk med tingene også når de leter etter motstand, tester ut andres grenser eller markerer sine egne. Når biler kjøres front mot front, eller to løver brøler mot hverandre, er det også møter mellom barn. Store biler får små biler til å vike unna. Myke og harde trafikanter har sitt maktspill slik også rovdyr og planteetere har det. Barna inngår i det jeg forsøksvis vil kalle *allianse* med biler og dyr med spesielle egenskaper, og tingene bidrar på denne måten til å la barna prøve ut sin posisjon og sin status i gruppen på en sosialt akseptabel måte. Hvem som inngår i

nettverk med hvilken gjenstand avspeiler på mange måter gruppens sosial orden. Dette skjer ved at barna gjennom translasjoner blir en del av den agendaen tingene i rommet setter og den hierarkiske struktur som eksisterer mellom ulike ting. Samtidig er tingenes hierarkiske struktur i mange tilfeller bestemt av hvilke barn som bruker de og på hvilke måter de blir brukt. Det er etter hvert ikke tilfeldig hvilke barn som bruker de ulike tingene. Hvis den største gutten bruker den største bilen, gis denne bilen en bestemt posisjon som kan gjøre den utilgjengelig for andre barn. Tingenes og barnas status er derfor gjensidig avhengig av hverandre, og selv om pedagogisk forskning i siste instans vil ha barnas posisjon og handlingsrom som hovedinteresse, er derfor tingenes posisjon og handlingsrom også viktige å få øye på.

Translasjonene som skjer mellom aktørene i nettverkene som er beskrevet, gir barna bestemte handlingsmuligheter, men også bestemte begrensninger. Derfor er utvalget av ting, plasseringen av dem og reglene for bruken med på å bestemme hvilke sosiale erfaringer de gjør seg i barnehagen. Tingene gir dem bestemte kroppslige bevegelsesmuligheter, ikke minst tempo og rytme. De fungerer som inngangsbilletter til aktiviteter med et bestemt innhold som så å si er innebygget i tingene. Ved å alliere seg med ting kan de prøve ut sin posisjon, lete etter motstand og andre barns grenser uten å bryte institusjonens normer.

### **Avsluttende bemerkninger**

Denne undersøkelsen har, gjennom bruk av ANT som analysemetode, vist hvordan relasjonene med tingene i barnehagen bidrar til måten toddlere fremstår som agenter og tar sin plass i rommet og i gruppen. Dette skjer gjennom barnas måte å inngå som aktør i ulike heterogene sosiale nettverk hvor også tingene agerer. Ting er inngangsbilletter til deltagelse. Tingene bidrar til å gi barna ulike former for bevegelse i rommet. Tingene forstyrrer og distraherer for å bryte opp og skape rom for nye nettverk, og tingenes innbyrdes hierarkiske orden gir barna ulike muligheter for posisjonering alt etter hvilke ting som inngår i nettverkene med dem.

En slik måte å betrakte små barns hverdag i barnehagen gir rom for å utvide vår forståelse av hva en institusjonskontekst bidrar med i forhold til barns sosiale liv. Det dreier seg ikke bare om å undersøke kvaliteter ved barn-voksen-relasjoner eller barn-barn-relasjoner. Andre forskere har tidligere pekt på rommenes betydning som regulerende og disiplinerende faktorer med hensyn til barns handlingsrom. Denne undersøkelsen bidrar i tillegg til å kaste lys på den sosiale betydningen de små tingene har – tingene de har i hendene og som utvider deres kropp og dermed påvirker deres handlingsmuligheter i rommet.

Det er avslutningsvis viktig å understreke at et materialitetsteoretisk perspektiv på forholdet til tingene som ANT åpner for, ikke avgrenser seg til bare å gjelde små barn. Dette må regnes som en viktig faktor i hvordan mennesker er sammen i enhver kontekst. Men personalet i barnehagen jeg samarbeidet med erfarte at de yngste var mer avhengig av de faste tingene rundt seg enn eldre barn. Studien som foreligger bekrefter at tingene har en stor betydning for de yngste barnas muligheter til å gjøre seg sosiale erfaringer, men den kan ikke underbygge påstanden om at dette ikke i like stor grad gjelder eldre barn. Det kan være at de eldste barna i barnehagen vil kunne inkludere helt andre aktører i sine nettverk som heller ikke alltid trenger å være fysisk tilstede i rommet. De er derfor tilsynelatende ikke er så avhengig av kjente fysiske ting som de yngste er. Men her er det behov for mer mikroetnografisk forskning – også av utelek. Det er i det hele tatt et behov for mer pedagogiske forskning på hva det fysiske miljøet i barnehage betyr for barns muligheter for utfoldelse og utvikling.

## Referanser

- Baiocchi, Gianpaolo, Graizbord, Diana, & Rodríguez-Muñiz, Michael. (2013). Actor-Network Theory and the ethnographic imagination: An exercise in translation. *Qualitative Sociology*, 36(4), 323-341.
- Barad, Karen. (2014). Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart. *Parallax*, 20(3), 168-187. doi: 10.1080/13534645.2014.927623
- Bengtsson, Jan. (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Burnett, Cathy. (2010). Technology and literacy in early childhood educational settings: A review of research. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(3), 247-270.
- Callon, Michel, & Law, John. (1982). On interests and their transformation: enrolment and counter-enrolment. *Social studies of science*, 12(4), 615-625.
- Coole, Diana. (2010). The inertia of matter and the generativity of flesh. I Diana Coole & Samantha Frost (Red.), *New Materialisms: Ontology, Agency, and Politics*. (s. 92-115). London: Duke University Press.
- Coole, Diana, & Frost, Samantha. (2010). *New materialisms: Ontology, agency, and politics*. London: Duke University Press.
- Creswell, John W. (2008). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson.

- Danish, Joshua A, & Enyedy, Noel. (2015). Latour goes to kindergarten: Children marshaling allies in a spontaneous argument about what counts as science. *Learning, Culture and social interaction*, 5, 5-19.
- Dankert, Ritske. (2015). Using Actor-Network Theory (ANT) doing research. Lastet ned fra <http://ritskedankert.nl/using-actor-network-theory-ant-doing-research/>
- Deleuze, Gilles. (2004). *The logic of sense*. London: Continuum.
- Gilliam, Laura, & Gulløv, Eva. (2015). *Siviliserende institusjoner : om idealer og distinksjoner i oppdragelse*. Bergen: Fagbokforl.
- Gulløv, Eva. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn*. København: Gyldendal.
- Gulløv, Eva, & Skreland, Lisbeth. (2016). Ethnographic studies of young children. I Jess Prior & Jo Van Herwegen (Red.), *Practical Research with Children*. London: Routledge.
- Heydon, Rachel. (2013). Learning opportunities: The production and practice of kindergarten literacy curricula in an era of change. *Journal of Curriculum Studies*, 45(4), 481-510.
- Hognestad, Karin, & Bøe, Marit. (2012). 'Place' as conceptual centre: a methodological focus on the bodily relations, movements and expressions of children up to three years of age in kindergarten. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 3(2), 43-55.
- Hultman, Karin. (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer : posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola*. (PhD-thesis), Department of Education, Stockholm University, Stockholm.
- Hultman, Karin, & Lenz Taguchi, Hillevi. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: A relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 525-542.
- Jennings, Kay D. (1975). People versus object orientation, social behavior, and intellectual abilities in preschool children. *Developmental Psychology*, 11(4), 511-519. doi: 10.1037/h0076679
- Kontopodis, Michalis. (2012). How things matter in everyday lives of preschool age children: Material-semiotic investigations in psychology and education. *Journal für Psychologie*, 20(1), 1-13.
- Kyrkjebø, Trude. (2014). *Samspillsbobler: En mikroetnografisk studie av små barns sosiale omgang i barnehagen*. (Masterthesis), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet Trondheim.
- Latour, Bruno. (2008). *En ny sociologi for et nyt samfund: introduktion til aktør-netværk-teori*. København: Akademisk Forlag.

- Latour, Bruno. (2012). *We have never been modern*. Cambridge: Harvard University Press.
- LeGoff, Daniel B. (2004). Use of LEGO© as a therapeutic medium for improving social competence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(5), 557-571.
- Legoff, Daniel B, & Sherman, Michael. (2006). Long-term outcome of social skills intervention based on interactive LEGO© play. *Autism*, 10(4), 317-329.
- Løkken, Gunvor. (2000). *Toddler peer culture: the social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. (PhD-thesis), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Løkken, Gunvor. (2004). *Toddlerkultur: om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Mayer, Susanna, & Musatti, Tullia. (1992). Towards the use of symbol: Play with objects and communication with adults and peers in the second year. *Infant Behavior and Development*, 15(1), 1-13.
- Melhuus, Else Cathrine. (2015). Reglulerende eller bevegelige rom - tingene, barna og de ansatte. I Kirsten E. Jansen, Jon Kaurel & Turi Pålerud (Red.), *Demokratiske praksiser i barnehagen* (s. 67 - 81). Bergen: Fagbokforl.
- Musatti, Tullia, & Mayer, Susanna. (1987). Object substitution: Its nature and function in early pretend play. *Human Development*, 30(4), 225-235.
- Musatti, Tullia, & Mayer, Susanna. (2011). Sharing attention and activities among toddlers: the spatial dimension of the setting and the educator's role. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 207-221.
- Mæhlum, Simen. (2006). *Rytme, dynamikk, rom og relasjoner i barns egeninitierte estetiske uttrykk: en mikroetnografisk studie av barn i alderen 1-3 år i barnehage*. (masterthesis), Høgskolen i Oslo.
- Nordtømme, Solveig. (2015). En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 10(4), 1-14.
- Pink, Sarah. (2013). *Doing visual ethnography*. London: Sage.
- Rossholt, Nina. (2012). *Kroppens tilblivelse i tid og rom: Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen*. (PhD-thesis), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet Trondheim.
- Rubin, Kenneth H. (1982). Nonsocial play in preschoolers: Necessarily evil? *Child Development*, 651-657.
- Schegloff, Emanuel A. (1996). Confirming allusions: Toward an empirical account of action. *American journal of sociology*, 161-216.

- van der Tuin, Iris. (2014). Diffraction as a Methodology for Feminist Onto-Epistemology: On Encountering Chantal Chawaf and Posthuman Interpellation. *Parallax*, 20(3), 231-244. doi: 10.1080/13534645.2014.927631
- Verba, Mina, & Musatti, Tullia. (1989). Minor phenomena and major processes of interaction with objects and peers in day care centres. *European Journal of Psychology of Education*, 4(2), 215-227.
- Vik, Liv Thorheim. (2012). *Motstand som medvirkende kraft? En mikroetnografisk studie av meningsskapning og relasjoner mellom 1-3 år gamle barn og voksne i barnehagens på- og avkledningskontekst.* (Masterthesis), Høgskolen i Oslo og Akershus.



### **5.3. Social life among toddlers in kindergarten as communicative musicality**

#### **Abstract**

Through micro-ethnographic analysis of video-observations in two Norwegian kindergartens for children below the age of three, this study explores some of the complexity of the social lives of young children in institutions. Drawing on the theory of communicative musicality, the analysis adds to existing knowledge on early childhood education (ECE) by showing some aspects of young children's social capacities. Before or alongside the use of speech and conventional words, they can develop and use a large repertoire of sounds, rhythms, expressive bodily movements, and melodic elements in order to interact with their peers. Through communicative musicality, they can balance between the need for togetherness and being singled out, gathering in crowds and making space for themselves. Although this is more audible among toddlers, since their verbal capacity is limited, the study underlines the role of nonverbal musical elements in human interaction in general.

Keywords: communicative musicality; toddlers; micro-ethnography; sounds

#### **Introduction**

This article addresses the issue of how young children use non-verbal sounds and expressive bodily movement to develop their social lives in kindergarten-groups, both in terms of being connected to each other with an intense sense of togetherness, and in being singled out.

The results presented here derive from a micro-ethnographic project based on participating observation in peer-groups for children between one and three years of age in two Norwegian kindergartens. The project's aim was to gain an understanding of how social life among these children is initially established and then maintained at the start of their kindergarten years.

In Norway, eight out of ten children attend kindergarten at one year of age. The ECE- practice in Scandinavia emphasises the value of child-to-child-relationships with limited adult interference from the earliest ages. As a consequence, the children need to deal with the challenges inherent in being part of large group of peers in an organised institutional setting - before verbal language can be put to use. Hence, the first friendship-relations, the first collective experiences of meaning, and the first

conflicts-solutions are made with the help of an initial communicative repertoire, then verbal exchange.

This micro-ethnographic study explores these processes based on the theory of communicative musicality, and argues that one of their key features is sounds made by voices and material artefacts, often with a musical and rhythmical character, and often accompanied by gestures and other bodily expressions. *Revealing how the sound of the children influences the dynamic social life in peer-groups is the aim of this article.*

## **Theoretical framework**

The concept of *communicative musicality*, as expressed by Trevarthen and Malloch (2009), is based on a broad understanding of *musicality* as a phenomenon. Whatever skills there are that make shared experience of meaning possible can be covered by the term *musicality*. In other words: “It is our common musicality that makes it possible for us to share time meaningfully together” (Malloch and Trevarthen 2009, p. 5). Based on this assumption, social life exists independently from linguistic verbal exchanges, and human voices are used as a means for socialising even without words. This is also expressed in a similar way by Alfred Schütz in his well-known phrase in which the making of music together is interpreted as a “...mutual tuning-in relationship by which the 'I' and the 'Thou' are experienced by both participants as a 'We' in vivid presence” (Schütz 1951, p. 79). In fact, according to Schütz, this *we-ness* is a pre-condition for any act of communication. He calls it a *pre-communicative social relationship* (ibid.)

The theory of *communicative musicality* has been used as a way to interpret the basic elements of early interaction in infancy (Malloch and Trevarthen 2009). Although some of the interpretations can be criticised for turning the Western middle-class mother-and-infant-relationship into a universal standard regardless of cultural differences (Rogoff 2003, p. 64), it nevertheless reveals that interactional patterns based on musical elements connect us to each other at the very start of our lives.

The concept of *communicative musicality* underpins roughly three components in human interaction with a musical character which are used as analysis tools in this study. First and foremost are the rhythmical elements which enable turn-taking through imitation using the skill of *inter-timing*. Second, it involves the use of melodic prototypes that give even a wordless song a content of shared semantic meaning (Holck 2008, p. 3). Finally, the theory also emphasises the use and imitation of expressive bodily gestures, or dance, that accompany the rhythms and melodies (Mazokopaki and Kugiumutzakis 2009, p. 202).

The theory of communicative musicality implies that these elements develop and are used throughout childhood as a foundation for the experience of group belonging and connection to other people on a more basic level than verbal communication alone will entail. To analyse the material according to the three basic aspects of musical interaction is an opportunity to tentatively add new insights into how the social life of toddlers is constituted, and perhaps elements concerning how social life is constituted in a more general sense.

### **Empirical studies on sounds and rhythms among young children**

In the large body of research based on the theory of communicative musicality, I will highlight two studies that relate to this article.

Frederic Erickson (2009) has published findings from intensive classroom studies in the United States where the use of rhythms, pitch, and voice-quality in the conversations between a teacher and his/her class were examined. The children in this study were between five and seven years of age, and the setting was teaching and practicing basic skills in the curriculum, alongside the rehearsal of basic forms of social participation in the classroom. Erickson's assumption was that the rhythmical and melodic patterns of how teachers spoke, and how this was accompanied by expressive bodily movements, pointed out to the students the next piece of especially vital information. He found that these elements of vocal and bodily musicality "...provide a foundation for the successful conjoint performance of interaction" by "...summon students' collective attention to crucial now and next moments in the communicative behavior" (Erickson 2009, pp 451 & 460). Musicality helped create an atmosphere of mutual understanding and shared intentions in the classroom.

Erickson shows how teaching makes use of a repertoire of sounds, rhythms and movements that creates a sense of togetherness and shared attention. However, this repertoire seems to be in active use among children already from an early age.

The second study worth mentioning was conducted by Benjamin Bradley (2009). He carried out experimental studies with small groups (trios) of infants of between six and nine months of age to see how they communicated and interacted. He found that in their attempts to connect and respond to their peers, they could use the repertoire of musical elements most likely gathered from their early interaction with their parents. The study claims to provide evidence of "sophisticated collaborations in rhythmical sound-making" between nine-month old children (Bradley 2009, p. 277). This included rhythmical bursts in sequences from one of the children that could cause echoes from one of the others or both, or where the others could join in. They could

even co-produce new synchronised rhythmical patterns together. The children in Bradley's trios could even match each other's pitch in these events (Bradley 2009, p. 266).

Bradley's research shows that small children use patterns from their early musical parent-infant interactions as prototypes in their attempt to connect with other children, or as Bradley puts it: "they somehow start to sing independently of their parents" (Bradley 2009). Although these findings are from an experimental setting, they point toward a phenomenon that appears in studies carried out among toddlers in kindergarten as well.

Those who have previously carried out research into the social life of toddlers in kindergartens have naturally included the children's use of sound implicitly, as part of their findings. However, Gunvor Løkken is the one who most explicitly developed an understanding of the social aspects of sound-making between toddlers in kindergarten with the help of musical references. She connects the phenomenological reflections of Merleau-Ponty (1945) to sociology represented by Alfred Schütz (1951) as she interprets activities in her data where voices and other sounds are used, as *making music together*. This implies what Schütz calls the *mutual tuning-in-relationship* that provides possibilities for the experience of togetherness or *we-ness* among the children (Løkken 2000a; Schütz 1951). The toddlers in her data spontaneously developed together what Løkken calls *glee concerts*, sometimes wordless, sometimes with simple repeated phrases, and sometimes as improvised new versions of well-known nursery rhymes and children's songs (Løkken 2000a).

Løkken's material reveals another important aspect of child-behavior worth noticing. The children immediately respond to initiatives that appear in the room, such as movements and sounds, by adding their own movements and sounds to the activity. Løkken refers to the Dutch phenomenologist Buytendijk who interpreted this way of interacting with the environment as the *Here-and-There*-quality in the toddler's way of acting (Løkken 2000a; Buytendijk 1933). What makes this possible is what Buytendijk calls a *phatic*<sup>80</sup> sensibility in early childhood<sup>81</sup>. It is plausible that such phatic sensibility is what makes *glee-concerts* possible and, according to Løkken, these do seem to be of considerable importance for young children in kindergarten.

---

80 The term phatic comes from the Greek word for the way to speak in order to establish social contact and to express sociability rather than specific meaning. It is better known in the phrase pathos, or when we show sympathy (Online Etymology Dictionary)

81 It implies a sensitivity towards movements in the surroundings, with a tendency to immediately show an *ease of distraction* and *go with the flow* (Buytendijk 1933; Holbrook 1987). Holbrook calls it "...the tendency to follow and imitate the movement of living or nonliving bodies" (Holbrook 1987, p.86).

Furthermore, the increasing number of toddlers that spend their days in these institutions before they can speak, makes more knowledge in this field urgent. This study might supplement Løkken's findings by offering a further understanding of the complexity inherent in how sounds, rhythms and movements contribute to the social life of peer-groups.

## **The method**

The study is based on participatory observations of peer-groups of children between one and three years of age in two Norwegian kindergartens. Video recordings of playtime were made, and I joined in their everyday life for almost a month in each place.

### ***Participants***

One of the kindergartens (KG1) was organised in fixed groups in which each had a permanent location, which meant that the whole group was gathered at all times and all of the activities - even meals - could take place in the main play area.

The other kindergarten (KG2) was more flexibly organised with more freedom regarding groups and locations. Consequently, the main play area was smaller, which meant that part of the group was absent for most of the time, relocated to rooms shared with the other groups. Because of limited space, the groups had their meals in a large, central kitchen-area.

Both groups that were observed contained children between the age of one and three years of age. In each group, there were fifteen children and staff comprising two teachers and two or three assistants, depending on the day of the week and working-hours. When video-recordings were made, there was always at least one member of staff present on the floor with the children. In KG2, there was one male assistant; otherwise the staff were all female. The children were mostly between two and three years of age at the time, and there were eight boys and seven girls in both groups. The study did not collect information about family backgrounds except that four children in KG1 and two children in KG2 came from non-ethnic Norwegian families. Their language-skills varied, but they often used each other's names, and most of them could inform others or talk to themselves in short sentences. Comprehensive dialogue in the observed situations was rare.

## *Procedures*

The observations lasted for twenty days in each group, five hours a day. During the course of the observations at two different times per day, playtime video-observations were carried out in addition to field notes: one in the morning when the children arrived, and another after the first meal. These were the times when the children were played while waiting to change their nappies before naptime. These settings were chosen because they were times *in between* the staff-governed activities, and they provided rich opportunities for self-regulated peer interactions among the children for almost an hour at a time. All the children in KG1 were together in the main playing-area in this setting. In KG2, there was more variety regarding how many and which children were present. While making the video recording, I withdrew to a position in the corner of the room to be able to take notes that could help me to better understand the context in which the situations occurred – for example what took place outside the picture’s frame that might have influenced the setting. A steady camera was used that captured the whole room from the same corner. Each observation had a duration of 30-45 minutes. This provided about 12 hours of footage of interactions in play for analysis.

During the process of analysis, I returned to the kindergartens for additional observations to further expand the amount of data – one week at each location. These weeks added about eight hours of film to the footage. A handheld camera was used during these times, in order to get closer so as to observe and capture the activities from a floor perspective. This also provided me with the opportunity to follow the children around as their activities moved around, and it allowed some outdoor observations as well. During these observations, I ended up getting more involved in the setting. The children approached me more frequently and showed some interest in the camera. Thus, some of these observations turned out a little bit disjointed, compared with the first ones.

In addition to making the video recordings of the children during play, I took part in their daily life activities, joined their meals and lessons, and accompanied small excursions as well as spending time playing together with them. This provided opportunities to take field-notes to supplement the videos.

Making observations in which the children’s perspectives could be explored threw up a number of difficulties concerning the role of researcher, as has previously been discussed by various ethnographers (Gulløv and Højlund 2003; Gulløv and Skreland 2016). By joining the staff completely as I did easily, considering my

previous experience as a kindergarten teacher, I risked adjusting my understanding too much to their opinions based on their experiences and professional judgment, whilst by completely blending in among the children, I risked appearing as a disturbing non-typical adult who would unduly affect the given situations. I tried to find a compromise between these two extremes, inspired by Nancy Mandell, who argues for a position called *the least adult-role* (Mandell 1988). This choice could entail being at times passive in situations where the children needed assistance or acted inappropriately.

### ***Data analyses***

First, all the video footage was reviewed with an open-minded approach as a whole and without clear assumptions or previous assumptions. I was interested in what the children and the teachers did and how their actions affected others in general. This first review provided the possibility to identify some general themes; for example, the use of rhythmical and musical elements through sounds and movements was conspicuous.

Next, episodes in the material in which the three key features in Communicative Musicality - *rhythms, melodic elements, or expressive bodily movement* - occurred, were extracted and watched several times at different speeds, whilst audio files of the situations were examined separately. The aim was to detect and describe how these musical elements seemed to affect the way the children interacted in the situations in question. This was carried out as a micro-ethnographic analysis, which is frequently used in qualitative research in order to explore visual and verbal face-to-face interactions between people, especially when video-recordings are available (Streeck & Mehus, 2005, p. 381).

The identified behavioural patterns were then cross-checked with other field notes. These were also discussed in meetings with the staff. Finally, they were compared with patterns from other studies of similar nature. In this way, the findings were made reliable in accordance with the guidelines for good qualitative ethnographic studies (Creswell 2008).

### ***Ethical considerations***

The study is approved by the Norwegian Data Protection Official for Research (NSD), and the thorough involvement of parents was ensured. In addition to giving their required approval, they received information about the progress of the study, including reviewing part of the video footage. To ensure anonymity when published, pseudonyms are used.

## Results

After listening to the group of toddlers in the kindergartens, it is obvious that the content of speech covers only a small part of the interaction. Sound, however, played an important role in the two kindergarten groups, and the soundscape consisted primarily of the non-verbal use of voices, often accompanied by bodily gestures and sounds made by various material objects. Thus, the present examples are just a few of the situations in the material in which sound played a part in the social interaction. The sounds differed in character, and they are categorised according to the three key features of communicative musicality; *rhythms*, *melodies* and accompanying *expressive movements*. It appeared at first that these elements of sounds primarily caused an intense sense of togetherness, but episodes where sounds gave opportunity for individual expressions were found as well, especially when they chased each other around the room. However, as shown at the end of this results section, a closer analysis revealed the interweaving of these outcomes. In fact, they seemed to be mutually dependent.

### *Togetherness through rhythms, repetitions and turn-taking.*

During playtime in the morning, all the children in the group are gathered in the main room. A group of girls is occupied preparing a meal with their small toy pots and pans at a table in the corner. A low buzzing of voices fills the room. There are no adults taking part in any of the activities in the room. They are present, but involved in preparations for the activities to come later. Suddenly, a rhythmical clicking sound is heard. Chris, Willy and Allan (all two and a half years old) are stomping along on the benches that line the walls halfway around the room. They each have a plastic animal in their hands, and are banging them against the wall as they stomp along, one after the other. 'Løve!' (lion), they shout repeatedly. As they reach the table in the corner where the benches end, they jump down onto the floor with a roar, one by one. Then they run back and start all over again with the stomping, the rhythmical banging of the toy animals against the wall, and the shouting. Chris, who leads, even jumps around joyfully to the beat of the banging this time. Once again, they roar as they jump down to the floor. Allan ends up beside a basket of building blocks on his way back to the starting point, so the third tour of the room is Chris and Willy alone, while Allan shouts at them to get their attention. After their third roar, they join Allan by the basket of building blocks on the floor. The round ends.

In this situation from KG2, three boys were pretending to be lions. In doing so they made use of rhythmical sounds, such as their roaring voices, expressing the repeated mantra of being a lion, and the synchronised knocking of plastic animals against the walls. They also made use of their bodies as they went around the room rhythmically and repeatedly, making roars in turn and taking an expressive jump down to the floor when reaching the end of the benches, before running back to the starting point. It is



easy to recognise Bradley`s trios of infants using rhythmical sounds to make contact and co-produce a meaningful musical event together (Bradley 2009). This time, however, the children were close to three years of age, and able to add their ability to run, to handle toys, and their common understanding of the concept of a lion. The musical trio turned into a rhythmical dance accompanied by the almost wordless lion song.

These kinds of activity are often called play routines as they occur again and again with different variations in an almost ritual way. This is described in research as quite common behaviour among toddlers in kindergartens (Corsaro 2014; Løkken 2000b). Such rituals provide a child with the opportunity to be part of an inter-subjective joyful experience of group-belonging (Eckerdal and Merker 2009).

### ***Melodic elements create a shared semantic event***

The lion-song that ended in a roar is an example of how melodic elements guide the children collectively through an activity. Here is another example from KG1:

It is child-regulated playtime in the morning. All the children and staff are present in the main room. James and Edward (both three years old) play with different kinds of plastic vehicles. They are both investigating what sounds the cars make when pushed repeatedly across the roof of a Lego construction. Suddenly Edward starts driving his lorry across the floor, crawling on his hands and knees. Immediately he starts to sing 'Lastebil, lastebil, lastebil!' (Lorry, lorry, lorry) in a simple two-note melody. James follows him soon afterwards, and joins in the song, though with slightly different lyrics, as he is driving a waste truck, not a lorry. The pulse and the pitch are identical. The duet continues for a few seconds. As the cars stop, it dissolves. Later they are on the move again and the song reappears.

A simple song was used to keep a connection going. Compared with the lion song, the song that these boys sang had a stronger individual character because of the differences in lyrics depending on their type of toy car. Still, singing together in an improvised and synchronized manner seemed to have an impact on strengthening the bonds between them. It also served as an invitation to join in, and anyone who sung along could understand and take part in the activity going on in front of them. The song they developed was a musical narrative with a semantic structure. They gave melody and lyrics to the story of the cars.

Another example of such a narrative from the observation was as follows: three boys in KG1 sit around a large, toy garage with one toy car each. They let their cars slide down from the top of the garage to the floor repeatedly and they add the simple, unison, two-note song to the words “*Ready, steady, go*”, before the cars are released from the top of the garage. A rise in pitch on the word “*go*”, indicated a

melodic climax that accompanied the climax in situation as the cars were set in motion. *The Lion Song* had a similar narrative structure. The way Chris, Willy, and Allan roared as they jumped from the benches indicated a sense of a narrative climax, or the end of a ritual sequence that repeated itself. In all these cases, the song guided their attention towards the next moment of importance in the situation. This sets up experiences with consequences for other social settings later. The children seem to develop a repertoire of melodic elements in order to guide their collective attention through the stream of information. As Erickson (2009) notes, teachers in school rely on this capacity in the way they conduct their teaching.

### ***Sounds and movements as two inseparable phenomena***

In all these cases, sounds and rhythms are inseparably connected to bodies in expressive movements, just as in this example of a pair of two-year-old girls in KG1:

The children are on a trip to a sandy football field about five minutes' walk from the kindergarten. After eating their lunch, they wander around the field for a while. Wendy (two years old) positions herself in front of Angela (also two years old). She starts to make a rhythmical, high-pitched sound, 'hui hui hui', in a rising tone contour, and she gradually starts jumping to the pulse of her own rhythmical bursts. She looks at Angela, who starts responding by jumping and bursting out in the same way. Wendy stops jumping and walks towards the football goal, and Angela follows. They both place themselves side by side behind the goal and grab the net with both hands. They start swaying their bodies back and forth while holding the net. Simultaneously they start to sing a three-tune melody in a falling tone contour 'Di di di – Di di di'. John (two years old) comes in behind the goal from the other direction. He grabs the net and joins in the rhythmical movements of the two girls.

For a two-year-old, jumping is quite a new skill that gives them the sensation of being lifted from the ground for a split second. In this example, the jumping was a continuation of the lift in the voice indicated by both the rising pitch in tone, and the shifts in vowel quality from 'U' to 'I'. Wendy directed her actions towards Angela and invited her to join in. To be able to synchronise the jumping and singing rhythmically with another child adds an inter-subjective dimension to the sensation of jumping itself. The observations show how synchronised rhythmical jumping, accompanied by vocal bursts of various kinds, seem to be one of the most frequent ways to connect emotionally to others at this age, and create possibilities for a joyful joint experience. This is indeed what Løkken called a *glee-concert*, where they are: "...playfully composing a *we*" (Løkken 2000a, p.541) in which sounds release movements and vice versa.

This can be observed in the way Wendy let her simple song continue into her limbs as she started to jump to her own rhythm. The tune almost literally lifted her body off the ground. It can also be seen in Edward's way of playing with his lorry in the previous example. The lorry song started as Edward pushed his vehicle, and it paused as the lorry stopped.

Sounds accompanied by expressive bodily movements seem to be an important aspect of the repertoire young children use to connect to others, blend in, and allow the experience of togetherness to take place among them during the first years of their lives in kindergarten. It also provides them with possibilities to experience shared narratives about the things around them and what they do. Simultaneously, it seems that sounds might have another effect as well – a possibility for a child to be singled out individually.

### ***Sounds provide space for new initiatives***

It is morning in the main playroom. John and Edward (both three years old) come running out of the side room, giggling. A distant clinking sound is heard. Soon after, the boys run to the door but stop, seemingly full of excitement in the doorway while the sound continues to get louder. They turn again, and run giggling back where they came from. Then Peter (three years old) enters from the side room. He is walking slowly with a small toy pan in his hand. In the pan, he has put a plastic apple that makes a distinct clinking sound as he shakes it gently. He is smiling. As he crosses the room towards John and Edward, one of the teachers reacts to the noise and asks him to stop. Peter runs back into the side room with his pan. Soon after, a distant but sharp sound is heard, of metal banging against metal. Peter enters again, walking even more slowly into the room. He is banging a small pot against his pan this time. The sound has a steady rhythm as he approaches his two spectators. 'I think we had better save the drumming for when we go outside', the teacher says. After this message has been repeated a few times, the banging stops. However, before Peter puts his pan down, Lisa, who has been busy playing with wooden animals on the floor together with two friends, stands up. She jumps up and down to the rhythm of Peter's pan for a few seconds. Then she returns to the wooden animals on the floor.

Peter's sound resulted in a chase. John and Edward reacted to the sound by running through the room, followed by Peter and his pan. To give chase could be interpreted as a kind of *showing off*. John and Edward did not find their own pan and join the band; they ran away from Peter. When Peter made them run, he got everyone's attention. He stood out and took the stage for a moment. The room was somehow filled with Peter's presence, and it was the rhythmical sound that *made* Peter's presence. According to Merleau-Ponty, cultural artefacts such as the iron pan are an extension of bodily functions, created and used as a way of reaching out beyond the limits of our bodily

capacity (Merleau-Ponty 2004). Peter's pan can be interpreted as an extension of his voice and his body. It was not only the pan that was clanking but, in fact, Peter too.

It is, however, obvious that Peter's way of expressing himself in this rhythmical manner also invited others to join in, not only to run away. Lisa, who just happened to be sitting with her wooden animals just beside Peter as he walked into the room, let her body jump repeatedly to the beat of Peter's pan, as if the sound continued into her limbs and made her dance. She showed a *phatic* sensitivity towards movements in the surroundings, with a tendency to immediately join in and *go with the flow*. Sounds provided both an experience of being singled out and, at the same time, invited others to join in, since movement or sound will not pass unnoticed in a group of small children.

Another striking aspect of Peter's behaviour was the fact that his cultural composition with the clinking pan and the adult norms concerning acceptable sounds seemed to collide. His musical performance was, according to the teacher, better off in the playground outside. In this way, the children's musical leeway was limited in relation to the way sounds and movements were governed by the staff. In addition to being a call for attention from his peers, it is possible to interpret Peter's actions as a way of exploring and challenging these limits.

## **Discussion**

Making, reacting, and responding to sounds appears to be an important part of a young child's life-world. The crying, the humming, the scraping and the yelling - all without the need for words - have an impact on how children can join in group activities among peers, how they manifest themselves as subjects in the room, and how they become aware of the other children as subjects as well. The sounds, both rhythmical and melodic, seem to be inevitably connected to expressive bodily movements. Sound itself can be regarded as an effect of movement. It is the moving air through a child's throat that creates its voice, and it is the moving arm with a hand carrying a toy car that creates sound when it is pushed repeatedly against the wall.

Thus, not only does the impact of sounds and movements in the observations indicate that social life in kindergarten groups seems to be independent of verbal language but, in accordance with theory of communicative musicality, sounds and expressive movements are indeed a *condition* for being part of any social life in the first place. This is a: "...skill for moving, remembering and planning in sympathy with others" (Malloch and Trevarthen 2009, p. 4). The children literally sing and dance their way into participation with others by taking part in what Schütz called a *tuning-*

*in-relationship* (Schütz 1951). This seems to be happening as a rhythmical shift between *blending in* and *being singled out* – between *we-ness* and *I-ness* – where both exist reciprocally as conditions for each other.

The children might, in this regard, be interpreted as an orchestra making music together. They can, like Chris, Willy, and Allan in the *Lion Song*, express an inseparable, unison togetherness in the rhythms of their ritual roundels with voices and rhythmical sounding artefacts. They can, like Edward and James in the *Lorry Song*, express a shared semantic structure in the way the melodic patterns in their voices unanimously develop as they handle their toys and watch them act. However, as a condition for these situations, someone needs take the stage and become individually present in the room through the sounds and the movements they make. They become, like Peter and his clinking pan, soloists. To start a song, a shout or a rhythmical banging is quite often an invitation for others to take part. A solo leads to a duet, a trio or a quartet.

In many cases, however, it all ends as a chase. The others do not always join in unanimously. They respond with their own corresponding sounds, rhythms and movements. In musical terms: a child introduces new a new theme as a solo, but it will end in a canon, counterpoint or a fugue as the others respond. Regardless of how a sound is picked up by the other children, there are hardly any real possibilities to be alone when it comes to singing and dancing. There is often an audience, and it might sing along, clap to the rhythm or even join you on the stage.

It is reasonable to believe that all these musical activities are related to the institutional context, since the audience and the co-musicians seem to play such a vital part. The need to fill the room with their presence through sound-making is most likely different in the kindergarten than in their homes or in the yards or streets. Thus, the patterns in the production of sounds and rhythms shown here must be interpreted as situated patterns that relate to the need to be positioned as legitimate contributors to the social life of these specific groups in this specific cultural context. I expect that even the acoustics in these specific walls played an important part in how togetherness and individuality could be experienced.

Although making generalisations based on the situations of music and dance I have described is difficult, it might nonetheless be possible to suggest a general assumption. This way of using musical concepts to interpret sounds, rhythms and movements among toddlers might provide new insights into the qualities that constitute the social lives, not only of peer groups of toddlers in kindergartens, but also in highlighting the features of *any* social interactions, regardless of age and context.

Communicative musicality makes social engagement, companionship and shared experiences of meaning possible independently of, and on a deeper level than, the content of words between us provides. It is as, Løkken puts it: "...an aesthetic form of knowledge and communication, constituting human subjectivity" (Løkken 2000a, p. 533). This study shows just how audible and visible this is among young children where the use of verbal exchanges are limited. Nonetheless, we all have a non-linguistic capacity to be meaningfully present together as sounding bodies.

### **Conclusion and practical implications**

Non-verbal sounds and rhythms among toddlers often serve as invitations to others to take part in a given activity, and they seem to play an important role in keeping the group together and the activities going. They are also a way to develop a sense of shared narratives in the group. The songs help them to collectively and unanimously direct their attention towards the climax in a situation. Finally, sounds also seem to be a part of a child's possibilities to be singled out individually, and take the stage in the room. It makes them "soloists in the orchestra" for a while, which the other children can respond to musically. Thus, being a soloist and being a unison part of the orchestra of sounding bodies seem to be mutually dependent processes. Finally, I found that sounds seem to be inseparably connected to expressive bodily movements. Wherever there is a *song*, there is a *dance* as well.

These situations create and further develop a social repertoire for later use in a variety of social settings, a fact that highlights the importance of the quality of certain aspects of child-to-child relationships in ECE settings. This insight is a call to practitioners to acknowledge the value of the simplicity of non-verbal sounds, rhythms and expressive bodily movements among young children. Through actions that might seem noisy, unproductive and disharmonic in relation to the institutions' legitimate ways of using voices and bodies, their shared musicality provides them with opportunities to switch between the heady experience of showing off individually, and the alluring sensation of togetherness. The development of social competences such as knowing what *I am individually* in relation to what *we are as a group*, is of great importance in the curriculum of ECE institutions in Scandinavia. To achieve this goal, this article shows that acceptance of noise might sometimes be needed.

## Sources

- Bradley, B. (2009). Early trios: Patterns of sound and movement in the genesis of meaning between infants. In S. Malloch, & C. Trevarthen (Eds.) (p. 263-280). *Communicative musicality*. New York: Oxford University Press.
- Buytendijk, F. J. J. (1933). *Wesen und Sinn des Spiels*. Berlin: K. Wolff Verlag, Der Neue Geist Verlag.
- Corsaro, W. (2014). *The sociology of childhood*. London: SAGE publications.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson.
- Eckerdal, P., & Merker, B. (2009). Music and the action-song in infant development. an interpretation. In S. Malloch, & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality* (p. 241-262). New York: Oxford University Press.
- Erickson, F. (2009). Musicality in talk and listening: A key element in classroom discourse as an environment for learning. In S. Malloch, & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality* (p. 449-464) New York: Oxford University Press.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (Carpe). København: Gyldendal.
- Gulløv, E., & Skreland, L. (2016). Ethnographic studies of young children. In J. Prior, & J. V. Herwegen (Eds.), *Practical Research with Children* (p. 127-144) London: Routledge.
- Holbrook, D. (1987). *Education and philosophical anthropology: toward a new view of man for the humanities and English*. Madison: Fairleigh Dickinson Univ Press.
- Holck, U. (2008). Kommunikativ musikalitet. *Kognition og Paedagogik*, 18(70), 68-77.
- Løkken, G. (2000a). The playful quality of the toddling" style". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), 531-542.
- Løkken, G. (2000b). *Toddler peer culture: the social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction* (PhD)Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality, Exploring the basis of human companionship*. New York: Oxford University Press.
- Mandell, N. (1988). The least-adult role in studying children. *Journal of Contemporary Ethnography*, 16(4), 433-467.

- Mazokopaki, K., & Kugiumutzakis, G. (2009). Infant rhythms: Expressions of musical companionship. *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*, 185-208.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (2004). *The world of perception*. London: Routledge.
- Online Etymology Dictionary Online Etymology Dictionary.  
<http://www.dictionary.com/browse/phatic>. Accessed 30.05. 2016
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Schütz, A. (1951). Making music together: A study in social relationship. *Social research*, 18(1), 76-97.
- Streeck, J., & Mehus, S. (2005). Microethnography: The Study of Practices IKristine L. Fitch & Robert E. Sanders (Red.), *Handbook of language and social interaction* (p. 381-406). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.



## 5.4. The flow of play among toddlers in kindergarten

### Abstract

This chapter considers data from a micro-ethnographic study on play-interactions between toddlers in two Norwegian kindergartens drawing on Maurice Merleau-Ponty's phenomenology and Hannah Arendt's notion of *human action*. One phenomenon that emerged as a pattern from observations was that the children often tended to interrupt and disturb each other. Through a close examination of play episodes, different understandings of these interruptions and disturbances are offered. Surprisingly often, these constant shifts in events during play created an atmosphere of wordless flow. One thing led to another, creating a chain of events. The question is what social possibilities this flow of play might entail

### Introduction

Part of the role of Early Childhood Education (ECE) practitioners is to support the development of social engagement among children in peer groups and to prevent anti-social behaviour. This chapter argues that practitioners and researchers need a deepened understanding of the way toddlers interact during playtime, as this is the arena where such skills can initially be observed and developed. It addresses this challenge by interpreting data from a micro-ethnographic study on play-interactions between toddlers in two Norwegian kindergartens drawing on Maurice Merleau-Ponty's phenomenology and Hannah Arendt's notion of *human action*.

During observations of toddlers during playtime, one particular phenomenon emerged as a pattern: the children often tended to interrupt and disturb each other. Unable as they were to negotiate verbally, they turned to a repertoire of actions in order to end an event and make new events possible. These actions included stealing items from each other, making noise, running, or using items in disruptive new ways. One might think that these interruptions led to an unproductive and fragmented play-experience and capricious friendships. Influenced by mass-media and popular-science, parents and staff are often concerned with the need for a child to find *that special one* – a stable and mutual friendship relation (Dewar, 2013; Branswell, 2014; Neilsen-Hewett, 2016). In addition, there is often an expectation that play should be characterized by tenacious children occupied in long-lasting high quality play-activities (Wood and Attfield, 2005). Such expectations might cause concern about the volatility often found in childhood interactions in kindergarten.

This chapter explores whether the understanding of these interruptions and disturbances changes when more closely examining the phenomenon of play among toddlers. Surprisingly often, these constant shifts in events during play create an atmosphere of wordless flow. One thing leads to another, creating a chain of events. The question is what social possibilities this flow of play might entail.

In order to deal with this question, the chapter elaborates on findings from video-observations in peer groups of children between 1 and 3 years of age in two Norwegian kindergartens (KG1 and KG2). The video-recordings were conducted on two different periods during the day: one in the morning when the children arrived, and another after the first meal, when the children were playing while they waited for their change of nappies and naptime. These periods were chosen because they were times *in between* the staff-governed activities, and thus gave rich opportunities for self-regulated peer interactions among the children for almost an hour at the time.

A phenomenological approach was used while analysing the videos in order to get close to the children's perspective on their interactions. This approach implies that the life-world of the children and any experience of meaning among them, is considered to be primarily rooted in shared bodily expressions, as stated by Maurice Merleau-Ponty (2002, 2004). Movements, postures, gestures and tempos in how their bodies acted in the room and in accordance with other bodies were therefore carefully examined.

First, all the material was reviewed as a whole and with an *open-ended approach*, with an interest in what the children and the teachers were actually doing that affected their way of connecting with each other. This first review gave the opportunity to identify some quite general themes. A theme that continuously appeared throughout the material was instances of what seemed to be *interruptions* and *disturbances*. Subsequently, *key situations* in the material were identified, which helped clarify the themes. These situations were examined again with greater awareness for details, and then written out quite thoroughly. Finally, they were interpreted through a hermeneutic analysis process, alternating between the micro analysis of looking for small details and overviewing the whole scene (Dahlberg, *et al.*, 2008).

Merleau-Ponty's phenomenology of the body, is a well-known theoretical approach to the study of interactions among toddlers (Løkken, 2000b; Johansson, 2002; Engdahl, 2011; Nome, 2014), and this present study is based ontologically on this approach. In addition, I have tentatively 'played with' other theoretical concepts. In particular, I apply Hannah Arendt's discussion on *human action*, in order to uncover

new perspectives on play among toddlers (Arendt, 1987, 1998). Before Arendt's discussion is further elaborated upon, however, it is necessary to reflect upon play as a phenomenon as it occurs in early childhood.

### **The complexity of play as a concept**

To use the concept of *play* to describe small children's actions in kindergarten seems obvious, but it entails several challenges. First of all, these children seldom talk about themselves as *players*, and about what they do as *playing*. Unlike older children, who define a frame around certain activities by saying "let's play" or by other kinds of meta-communication as they start acting in a playful manner (Öhman, 2012), toddlers simply act spontaneously according to the objects and the other bodies present. In my observations, there was rarely a reference to an established frame of play, except in situations where play was not supposed to take place, such as during meals. *Play* as a concept was used as a negative term by adults during these activities, in statements such as: "Don't play with your food." Thus, *play* was a word more used by the staff to describe the activities, than by the children themselves. What the children are doing does not necessarily need to go under the label *play* at all.

Though the complexity of *play* as a concept is evident (Sutton-Smith, 1997), one specific understanding of the value of play is nevertheless highly treasured among practitioners in ECE. Its quality as a highly developmental activity is taken for granted, and in a kindergarten context, play is often linked to educational aims and staff interventions. With expressions like *playful learning*, play is, in an instrumentalist notion, increasingly linked to learning outcomes and is therefore considered as a planned, conducted and evaluated activity (Pramling Samuelsson and Johansson, 2006; Saracho and Spodek, 2006; Einarsdottir, 2012; Van Oers and Duijkers, 2013). This instrumentalist way of using the concept of play has been theoretically challenged (Erikson, 1993; Sutton-Smith, 1997; Steinsholt, 1999; Øksnes, 2010; Øksnes and Brønstad, 2011; Nome, 2015a). The causality between play and child development has also been questioned; according to Sutton-Smith (1997), the fact that a child plays while simultaneously developing cognitively and emotionally, does not prove any clear causal relationship. The most important factor to note about children's play is how highly motivated they are to do it. Any attempt to use play as an educational instrument takes advantage of this strong inner motivation. The result however, is not only better learning. More importantly, according to Sutton-Smith, the result is better control. If practitioners can control play, they can control the children (Sutton-Smith, 1997).

The manner of play that toddlers demonstrate in my material is hard for the staff to control, and it is not apparent that any planning, conducting or evaluation takes place at all. It is more fruitful to refer to Gadamer's notion of *play* as something that just happens. It is a state of being, and the image of an individual who is planning, conducting and evaluating play as an object turns out to be misleading. According to Gadamer, *play* is playing with a child more than the other way around, which makes *play* the initial *subject* in the action – a subject that makes the subjectivities of those playing appear (Gadamer, 2004; Øksnes, 2010; Nome, 2015a). It is quite accurately expressed by Schechner as ‘...a mood, an attitude, a force. It erupts or one falls into it’ (Schechner, 1988, p. 16).

This shift in perspective requires an ontological turn. To look at play as a planned, conducted and evaluated activity depends on a Cartesian rationalism that defines *beings* as external rational minds turning the things in the world into objects brought to life through their actions. To look at play as *a state of being*, however, depends on an anti-dualistic existentialism that defines subjects as different ways of *being-in-the-world* (Heidegger, 1996). They reciprocally bring each other forth through interaction, and the distinction between *subjects* and *objects* gets blurred (Bengtsson, 2005; Dahlberg *et al.*, 2008). Hence, to become a subject in the world is always a response to something that happens around us. In accordance with Merleau-Ponty's phenomenology of the body, subjectivity is primarily a *body-subject* and appears when an intentional body act in relationship with other bodies and materials in the world (Merleau-Ponty, 2002; Nome, 2012).

The ways toddlers act during playtime demonstrates a stunning willingness to respond bodily to what is happening around them, and it is expressed by Merleau-Ponty as an invitation to our body-self to act; a chair that invites to be sat on or a ball that invites to be kicked (Merleau-Ponty, 2002). *The flow of play*,<sup>1</sup> or *the chain of events* that this quality of responsivity causes, is extensively described by other researchers in the ECE field (Bae, 1996; Løkken, 2000b; Alvestad, 2010; Musatti and Mayer, 2011). I relate my study to this field of research. However, here I will, due to its ambiguity, temporarily set aside the concept of *play*, and instead tentatively apply Hannah Arendt's concept of *human action* to the way toddlers interact in peer groups.

### **Play among toddlers as human action**

To apply Arendt's concept of *human action* in order to understand the social aspects of play among toddlers is perhaps too bold. *Human action* might be far too complex as a concept (Hayden, 2014). Huge and challenging concepts like this can become too

trivialized or narrowed when they are applied too harshly to one specific empirical phenomenon, and the phenomenon may in turn become unfocused, like small feet in far too large shoes. *Play* as an empirical phenomenon is not altogether captured in the concept of *human action*, and *human action* cannot be translated unprocessed as *play*. Arendt herself did not make any link between *human action* and children's *play*<sup>ii</sup>. Hence, this attempt must be seen as a tentative linking of concept and phenomenon. What I do is ask the question; what if *play*, as I find it in my material, is an expression of *human action*? Where will it take my analysis? It might be useful to support this effort by applying Merleau-Ponty's

phenomenological approach to ECE-research as well, since it explores *play* as non-verbal shared bodily expressions of meaning among young children (Løkken, 2000b). This makes it plausible to interpret the observed play-situations in the kindergartens as expressions of *human action* and *subjectification* although verbal exchange was limited.

Arendt (1987) divides human activity into three different forms: *work*, *labour* and *action*. Unlike *work* and *labour*, which are instrumentally motivated activities – something that is necessary and determined by our governing conditions – *action* is, according to Arendt, the way we freely express who we are as unique human beings. The nature of *action* is something Arendt refers to as *an initiative, to begin or to set something in motion* (Arendt, 1998). To act is not something we need to do except for our own need to make ourselves visible to others. It is, unlike work and labour, an intrinsically motivated activity. It needs no extrinsic motivation; it simply needs the will to become alive. In fact, action is the beginning of somebody – as every human from birth is in a sense *a beginner*; someone who starts something new and unique in this world through their actions (Arendt, 1998). This means that to act in the first place is the answer to a question posed to every newcomer in the world; “who are you?” My action is the answer, and once I start to act, I become alive and a part of the human world.

Furthermore, Arendt uses the term *speech and action* which is an important distinction. We are not visible to each other simply by acting or doing something, but we become visible as our action is accompanied by speech (Arendt, 1998), and speech, in relation to Merleau-Ponty's phenomenology of the body, includes and emanates from bodily expressions of meaning (Merleau-Ponty, 1979). Hence, Arendt starts her reflection upon action by pointing out an obvious, yet quite remarkable aspect concerning speech. Speech reveals the two-fold nature of human relations. We are both equal and diverse at the same time. It is because we are equal that we are *able* to

speak – that any expression, verbal or corporeal, can be perceived and recognized. It is because we are diverse that we *need* to speak – that we need to express who we are individually (Arendt, 1998). This matter points towards one of Arendt’s main concerns: human togetherness, as well as the subjectivity of the singular, rests upon *plurality* and the fact that we are all different from each other and constantly at risk of being interrupted and disturbed (Biesta, 2015). This is expressed even more strongly by Emmanuel Levinas. He describes how *the other* that comes in my way, interrupting and disturbing me, shows me who I am. *The other* knows my secrets and forces himself upon me with what my mission in this world entails (Levinas, 1985; Aarnes, 2008; Nome, 2015b). According to Arendt, for me to *become in this world*, requires that someone reacts and responds to my actions, and allowing others to act back to me is a condition for letting the others *become in the world* as well (Arendt, 1998). As a consequence ‘we have to live with the frustration that what others do with our initiative is beyond our control’ (Biesta, 2015, p. 15), a fact of life young children experience frequently in peer groups.

Reading Arendt’s discussion on human action, it is easy to see that her main concern is to understand the disclosure of the individual and its uniqueness (Hayden, 2014). This can be an argument against the use of her concepts in order to understand social life in peer-groups among young children, especially combined with a phenomenological approach where the intersubjective experience of a shared life-word is highlighted, as expressed by Løkken: ‘we are collaborators for each other in communicative reciprocity’ (Løkken, 2000a, p. 539). However, as shown above, Arendt is clear about social experience as a necessity for this disclosure through action. There are no actions in privacy, and there is no *becoming* for me unless you, who represent something strange and unpredictable to me, *become* as well. It happens because we both act back to each other. The *otherness of the other* is a necessity for human becoming, and when toddlers act during playtime, they all become as subjects in the *polis*<sup>iii</sup> of the kindergarten because they are interrupted and likewise because they in turn interrupt others.<sup>iv</sup>

Based on this theoretical background, the flow of bodily play among toddlers could be interpreted as expressions of human action and an arena for the birth of children as subjects. The crucial question is whether this discussion could be tentatively applied to my empirical material in a fruitful manner. Does this playful entanglement of concepts and phenomena make sense?

## **Scenes from a playful toddler life**

In both of the kindergartens where my observations were conducted, there appeared to be patterns in the way playtime was executed by the children. The most conspicuous phenomenon at first sight was how short-lived and fragile a lot of the episodes seemed to be, and how many interruptions and disturbances took place. However, a closer look revealed other qualities in the interactions. It is conceivable that the institutional or adult perspective differs from what the children experience as meaningful. The latter will never be fully perceived by any researcher, but what I found to be the most important noticeable quality was how their actions in the room often appeared to be open invitations to anyone who might pass by.

### **Open invitations**

Mary (3) has placed two duvets on the floor in front of the big wooden car. She stands on top of the car's bonnet and lets herself fall down on the duvets, repeating this over and over again for about 10 minutes. Mustafa (2) stops and watches Mary jump. Then he climbs on top of the bonnet beside her. Soon he tries to fall like Mary does. After a few attempts he moves on, and Mary continues on her own.

The big car and the pile of duvets in this example from KG2 are large enough to invite more than one child at the time, and Mary got company while experimenting with different ways of falling. But what attracted my attention was the way it happened. Mustafa was just walking by, and without any word of invitation, or any explicit question to join in, he somehow slid into the event simply by copying Mary's movements. Once they stood beside each other on the top of the bonnet, some instructions or advice were given as Mary's movement demonstrated the best way to take the leap. She even gave Mustafa a gentle push in the back when he made his first attempt. Just a few words were spoken, and otherwise the whole event seemed to go along with a wordless familiarity between them. Taking into account that my time together with the group was limited, the interaction between these two children seemed to be of a quite volatile nature, and the familiarity between them appeared to come out of the air.

Mustafa moved on after a few attempts. No failure was observed that could cause such termination, neither was there any act of exclusion or any reaction of loss from Mary. Mustafa left like he arrived with no questions asked, like a branch in a river current, stuck at a rock on the river-bank for a while, before loosening and going with the flow further down the stream. This indicates that the interaction somehow occurred more or less by accident. The interaction was facilitated simply by the presence of these large physical objects in the room, the duvets and the wooden car,

and how Mary included them in her actions. Mary's actions seemed to function like an open invitation to anyone who might pass, but such invitations need to be related to objects and bodily movements (Merleau-Ponty, 2002). Once a child is bodily involved with an object, other children are unlikely to pass by without to some extent being drawn to the one who acts.

Applying Arendt's notion of action to the case of Mary and Mustafa, Mustafa made Mary become as subject by reacting and responding to her action. And by acting back to him, she made him become as subject as well (Arendt, 1987). The subjectification of these two children was a social act with two reciprocally dependent processes.

### **Disturbances and requests for response**

When I took a closer look at how this situation continued to evolve, I found a quite unexpected development that revealed some of the possible outcomes a disturbance in the environment might cause.

After one of Mary's falls from the car bonnet, her attention is drawn towards three boys playing with small plastic-animals on the floor beside the pile of duvets. She turns towards them and looks closely at the animals they are using. While Mary is doing this, Chris (2 ½) starts dragging one of the duvets away from the car and over to a big wooden crate. When Mary turns back to the car, she notices the duvet is missing, and after a short glance in Chris' direction, she grabs the other duvet and pulls it over to Chris, who is struggling to get the first duvet on top of the crate. Mary immediately starts helping him, and when both of the duvets are placed on top of the crate, Chris and Mary climb on top of it, turning it into a bed.

When Mary turned away for a few seconds, Chris, as a newcomer, created a disturbance in her play-scene by taking one of her duvets. By doing this he changed the agenda in the *polis*. His action made him become as subject for the others – at least for Mary, who after just a brief glance knew what was going on. She immediately responded to his initiative, but not by trying to pull the duvet back, which might be the most expected reaction. On the contrary, she responded by pulling the other duvet toward Chris' new play-scene, the wooden crate. Mary's action demonstrated what it involves to go with the flow of the situation. Chris' disturbing action functioned like an invitation, which Mary in this case gladly accepted.

The agenda put forward by Chris, by making a bed on top of the crate, was not unaffected by the fact that Mary joined him. She later changed the course of the event by picking up a stethoscope from a medical toy-kit that was lying on the floor. Then she seemingly turned herself into a doctor and Chris seemed to adjust to the new



agenda by turning himself into a patient. New initiatives were taken, new invitations were sent out and new responses were given.

There are several other examples in my data that show how children request responses to their actions. Here is another scene from KG2 where the call for response seems rather intrusive:

John and Agnes, both 2 years of age, are kneeling in front of the large window facing the forest behind the kindergarten. In the windowsill there are two plastic boards with big coloured buttons that make different kinds of sounds when they are pushed. John pushes one of his buttons with a large gesture, using his whole arm. Then he looks at Agnes, who is not doing any pushing of her buttons. John stretches out in front of her and pushes one of her buttons. She yells "no." John tries to push her button once again, but she leans forward to protect the buttons. John gives her a light smack on the shoulder, causing her to cry out for help. One of the staff comes rushing towards them, and in a gentle voice instructs John not to hit her any more. She then leaves them by the window, and soon after, Agnes suddenly pushes one of her buttons several times, and John joins in immediately by pushing his button. Agnes even starts to sing a simple one-tune melody to the rhythm of her pushes. John sings along. Agnes then leaves the plastic board and the windowsill but lets the rhythm continue in her body by nodding her head, and John shakes his in the same rhythm as they are looking at each other, both smiling.

John's action could at first glance be considered irrational, aggressive behaviour. A closer look however, indicates that he might have been searching for a response to his action of pushing his buttons. Agnes did not respond immediately, and John's efforts to elicit a response led to an action that was understood as conflictual, and a member of staff intervened. Then Agnes acted and John reacted immediately, causing a joyful interaction of pushing buttons, singing, nodding and shaking in tune and in rhythm.

The smack on the shoulder was *the wake-up call*, a light disturbance between them. Among my informants, similar actions were common. A boy in the bodily position of being a cat, scratched another boy in the face in a cat-like manner. After the first emotional disturbance that a scratch in the face naturally caused, the second boy joined him. They ran through the playground as they alternated between taking initiative and responding, for almost 20 minutes. It was 20 minutes of *becoming*.

In another situation from KG1, the disturbance was of a subtler nature. A boy coincidentally waved a laminated picture, setting the air in motion. As he discovered this effect, he let the waving picture blow gently in front of the faces of children sitting on the floor around him until one boy reacted, picked up another similar picture beside him and stood up. They started to wave intensely towards each other with big arm-movements, smiling and giggling. A smack on the shoulder, a scratch in the face or a gentle wind on a cheek, they were all different ways of interrupting or disturbing each other, but it did not stop there. In each case, they served as invitations to respond in

some way or another. The individual being interrupted and disturbed might join in whatever situation that emerged, or they might decline. Either way, they were never unaffected by it, and new social possibilities occurred every time a newcomer became visible in the *polis*.

## **Final discussion**

This chapter aims to understand what the flow of play among toddlers in kindergarten might entail regarding social possibilities by applying Merleau-Ponty's phenomenological approach and Arendt's concept of *human action* on the activities among them. These theoretical tools do not capture every aspect of the interaction. Like any other theoretical tool would have done, they highlight some of the possible ingredients in what is called play, but overshadow others. What they do provide though, is an understanding of how the social and the individual are intertwined bodily during play.

Although the use of Arendt can make the analysis too concerned with the process of becoming as individual beings, her emphasis on plurality in the social sphere as a condition for any human becoming provides us with new insight on the value of physical conflicts, interruptions and disturbances among children during play. To sense *who I am* in relation to *who you are* is a condition for sociality in peer groups.

Thus, the *space of appearance* needs more than one body. Indeed, as Giert Biesta states: 'We cannot act in isolation. If I were to begin something but no one would respond,[...] I would not appear in the world' (Biesta, 2014, p. 106). Hence, conflicting agendas in the *space of appearance* are a necessity. The toddlers in my material did not embrace every interruption during the hours of playtime. It could occasionally cause tears, anger and a scream for adult intervention, hence it sometimes hurts to be asked to step forward and become visible to others.

Nevertheless, a possibility was present every time a new initiative was taken, an opportunity to *become as subject*, and to give others the opportunity to *become subjects* as well. On the other side of every interruption awaited an invitation. When the wind figuratively changed directions, the toddlers could easily leave their things behind, turn their back to friends in order to pick up the new initiatives, and the room was, according to the staff, left in a mess.

What seems at first to be a volatile and shallow way of behaving, might, after a closer look, be interpreted as a *flexible mobility* that gives the situation a quality of *flow*. The children showed a perceptual sensitivity towards each other's actions. In

order to fully understand how this *flexible mobility* is possible, it is not sufficient to consider it as a process of *minds versus minds*. It is necessary to look at the interactions as a vivid entanglement between bodies, mental processes and materials, something a phenomenological reflection allows us to be aware of. The life-world of the children is the spatial field between them where they act as body-subjects, not by conscious choice or preferences, but based on a sensibility towards others' actions that continuously keep calling for responses. A Cartesian rationalistic approach is indeed challenged here. This phenomenon needs to be grounded in an anti-dualistic ontological point of view, where consciousness and subjectivity arises through action, not the other way around (Arendt, 1987; Merleau-Ponty, 2002).

Here ends the reflection on Arendt concept of human action, and towards the end I return to theories of play and the way ECE practitioners value play as the key mechanism for achieving educational goals. To expect play among toddlers to be an activity that can be controlled, planned, conducted or evaluated might be asking for another kind of play than that which the children seem to be drawn to. It is asking for a kind of play without the complex interweaving between the

becoming of the individual and the manifestation of the social. It is asking for a kind of play without conflicts, interruptions and disturbances as driving forces that keep the flow going. Gadamer's (2004) notion of play as playing the child, or Schechner's (1988) notion of play as a mood we fall into, seem to be far more productive positions to take in order to get hold of the social possibilities playing provides a child.

## **Conclusion**

The ECE field is struggling with the question of how to ensure social engagement and responsibility among children in peer groups. The way of interpreting toddlers' ways of conducting their playtime that this chapter has sought out, mostly by Merleau-Ponty's phenomenology of the body and a playful use of Hannah Arendt's concept of *human action*, might make an important contribution to this discussion. The volatile nature of their ways of connecting and disconnecting during play, their tendencies to interrupt and disturb each other, and their unfinished projects left behind as they float on down the stream of shifting events, needs to be valued. Regardless of how unproductive it seems to be from an instrumentalist point of view, it does provide a plurality of valuable social experiences and many opportunities to be given space to *become as a subject*, as they give others space to *become subjects* as well. This process of reciprocal *becoming as subjects* could be seen as the first step towards deeper social

engagement in peer groups. Practitioners need to pay attention to these processes and to adjust their expectation regarding the output of play. The output of play is first and foremost more play.

## References

- Aarnes, A. (2008). *Emanuel Levinas - liv og verk Den annens humanisme*. Oslo: Bokklubben.
- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden-små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. University of Gothenburg. Faculty of Education, Göteborg.
- Arendt, H. (1987). Labor, work, action. *Amor Mundi*(26), 29-42.
- Arendt, H. (1998). *The human condition* (2nd ed. ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt, H. (2006). *The crisis in education Between past and future* (pp. 170-194). New York: Pinguin Books.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige : en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. J. J. (2014). *The beautiful risk of education*. Boulder, Colo: Paradigm Publ.
- Biesta, G. J. J. (2015). Democracy in the kindergarten. Helping young children to be at home in the world. In K. Jansen, J. Kaurel, & T. Pålerud (Eds.), *Demokratiske praksiser i barnehagen* (pp. 21 - 45). Bergen: Fagbokforlaget.
- Branswell, H. (2014). Children need to master an essential skill: friendship. Retrieved from [https://www.thestar.com/life/2014/08/21/children\\_need\\_to\\_master\\_an\\_essential\\_skill\\_friendship.html](https://www.thestar.com/life/2014/08/21/children_need_to_master_an_essential_skill_friendship.html)
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: the psychology of engagement with everyday life*. New York: BasicBooks.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H. and Nyström, M. (2008). *Reflective lifeworld research* (2nd ed. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Dewar, G. (2013). How to help kids make friends. Retrieved from <http://www.parentingscience.com/kids-make-friends.html>

- Einarsdottir, J. (2012). Play and Literacy: A Collaborative Action Research Project in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-17.  
doi:10.1080/00313831.2012.705321
- Engdahl, I. (2011). Toddler interaction during play in the Swedish preschool. *Early child development and care*, 181(10), 1421-1439. doi:10.1080/03004430.2010.533269
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. New York: WW Norton & Company.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (2nd, rev. ed. translation revised by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall. ed.). London: Continuum.
- Hayden, P. (2014). *Hannah Arendt : key concepts*. Durham: Acumen.
- Heidegger, M. (1996). *Being and time: A translation of Sein und Zeit*. New York: SUNY Press.
- Johansson, E. (2002). *Små barns etikk*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Levinas, E. (1985). *Ethics and infinity*. Pittsburgh, Pa.: Duquesne University Press.
- Løkken, G. (2000a). The playful quality of the toddling" style". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), 531-542.
- Løkken, G. (2000b). *Toddler peer culture: the social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. (PhD-thesis), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Løkken, G. (2007). Barnehagepedagogikk og dannelse. I Moser, T. & Röthle, M. (red.) *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?*(s.119–132). Oslo: Universitetsforl.
- Melhuus, E. C. (2015). Reglulerende eller bevegelige rom - tingene, barna og de ansatte. In K. E. Jansen, J. Kaurel, & T. Pålerud (Eds.), *Demokratiske praksiser i barnehagen* (pp. 67 - 81). Bergen: Fagbokforl.
- Merleau-Ponty, M. (1979). *Consciousness and the Acquisition of Language*. Evanston: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (2004). *The world of perception*. London: Routledge.
- Musatti, T. and Mayer, S. (2011). Sharing attention and activities among toddlers: the spatial dimension of the setting and the educator's role. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 207-221.
- Neilsen-Hewett, C. (2016). Helping kids learn how to make friends. Retrieved from <http://www.schoolatoz.nsw.edu.au/wellbeing/development/how-friendships-boost-your-childs-learning>

- Nome, D. Ø. (2012). Kroppen som dannelsesarena. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 9(2), 144-153.
- Nome, D. Ø. (2014). De yngste barna : medvirkning og danning. In M. B. Drugli, V. Glaser, & I. Størksen (Eds.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen* (pp. 512-523). Bergen: Fagbokforl.
- Nome, D. Ø. (2015a). Kindergartens- schools without recess : The consequence of an instrumentalist notion of play (pp. 15-27). Münster: Waxmann.
- Nome, D. Ø. (2015b). Mobbing-et forsøk på nye teoretiske perspektiv. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 3(1), 40-54.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet*. Oslo: Cappelen Damm.
- Øksnes, M., & Brønstad, E. (2011). "Vi snik oss te å leik!": om å anerkjenne barndommen og lekens egenverdi. In E. S. Brønstad (Ed.), *Barnehagens grunnsteiner* (pp. 230 - 241). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pramling Samuelsson, I. and Johansson, E. (2006). Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice. *Early child development and care*, 176(1), 47-65. doi:10.1080/0300443042000302654
- Saracho, O. and Spodek, B. (2006). Young children's literacy-related play. *Early child development and care*, 176(7), 707-721. doi:10.1080/03004430500207021
- Schechner, R. (1988). Playing. *Play & Culture* (1), 3 - 19.
- Steinsholt, K. (1999). *Lett som en lek?: ulike veivalg inn i leken og representasjonenes verden*. Trondheim: Tapir.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Van Oers, B. and Duijkers, D. (2013). Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies*, 45(4), 511-534. doi:10.1080/00220272.2011.637182
- Wood, E. and Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum*. London: Sage.

i The expression *flow of play* points inevitably toward Csikszentmihalyi and his understanding of *flow* as letting go and merging with the event (Csikszentmihalyi, 1997, 2000). But there is a difference between Gadamer's point of view and Csikszentmihalyi's notion of *flow*, as the latter relies on certain skills that gives the subjectivity of the one who plays the feeling of being in control, while Gadamer points toward the lack of control as a condition for being played by the play (Øksnes, 2010; Nome, 2015a). In addition, *flow* according to Csikszentmihalyi, is an experience without friction or disturbance, while the kind of play my informants engaged in, involved a constant risk of being interrupted and disturbed, or causing it. What still makes me call it *flow* though, is the way the children were able to immediately adjust to the interruptions

ii When Arendt refers to play, it is mostly to warn against play used as a tool for learning in school (Arendt, 2006).

iii Arendt defines *polis* as the *space of appearance*, in other words wherever we become visible for one another, or in Arendt's own words "...wherever men are together in the manner of speech and action" (Arendt, 1998, p. 199).

iv For Arendt, these interruptions mark the creation-point of democracy and political existence. Interactions between toddlers as political and democratic praxis will not be further discussed here, although this way of applying Arendt to ECE has been widely explored by others (Løkken, 2007; Biesta, 2015; Melhuus, 2015).

## 6. Avrunding og praktisk-pedagogiske konsekvenser

Innledningsvis pekte jeg på hvordan dette prosjektet hadde sitt utgangspunkt i et større forskningsprosjekt med hensikt å bearbeide temaet mobbing i barnehagen. Min del av prosjektet hadde som premiss at å forstå hva mobbing eventuelt innebærer og hvordan det i så fall kan forbygges, er avhengig av god kunnskap om hvordan barns sosiale liv i barnehagen arter seg fra begynnelsen av. Det innebærer ikke minst å kunne vite hvilke vilkår barn gis for å utforske og utvikle et repertoar av måter å være sammen med jevnaldrende på i en barnehage. Jeg begynte derfor med å stille følgende overordnede problemstilling: *Hva kjennetegner de yngste barnas nonverbale sosiale handlingsrepertoar slik det utvikles og kommer til uttrykk i norske barnehager?*

Underveis i prosjektet, gjennom analysene av datamaterialet og de teoretiske drøftingene, har dette spørsmålet vist seg å inngå i et enda bredere sakskompleks: Hva innebærer det å *bli sosial*? Hvordan dannes *vi-et*, og hvordan er relasjonen mellom dette *vi-et* og opplevelsen av subjektstatus og aktør-rolle? Dette avslutningskapitlet skal forsøke å belyse disse spørsmålene noe mer overordnet på bakgrunn av de foregående drøftingene. Jeg skal avslutte med å trekke noen mulige praktiske konsekvenser av denne innsikten. Kapitlet vil derfor være noe mer normativt innstilt, og det betyr også implisitt en viss institusjonskritikk. Mitt prosjekt tok utgangspunkt i observasjoner blant 2-åringer, men mange av refleksjonene i dette kapitlet er mulig å relatere også til eldre barnehagebarn fordi det handlingsrepertoaret jeg har beskrevet må anses som et allment grunnlag for tilhørighet i en gruppe i en gitt kulturell kontekst uavhengig av alder.

### 6.1. Hva er de yngste barnas nonverbale handlingsrepertoar?

Problemstillingen ble innledningsvis brutt ned til fire forskningsspørsmål som er forsøkt besvart i hver sin artikkel, og de har gitt innsikt i ulike sider ved barnas måte å prøve ut, orientere seg i, og etablere et sosialt liv i barnehagen. De yngste barnas nonverbale handlingsrepertoar uttrykker seg for det første som ulike måter å være sammen med *ting* på. På denne måten kan barna bli en forlengelse av tingenes egenskaper, men også gjøre tingene til en forlengelse av sine egne intensjonelle kropper i rommet. I begge tilfeller binder tingene barna sammen. For det andre bruker de musiske uttrykk i form av *lyd* og *rytmer* med ting, stemme eller kropp for å skape

fellesopplevelser av mening gjennom ulike unisone uttrykk, men også for å ta nye initiativ i rommet. Det som kjennetegner begge disse handlingsrepertoarene er for det første at verbalspråk og tilsynelatende også kognitive refleksjoner spiller en underordnet rolle i forhold til deres umiddelbare kroppslige tilstedeværelse i rommet. For det andre viser det hvor sensitive barn ser ut til å være med hensyn til å respondere på hverandres initiativ og invitasjoner og hvor uunngåelig avbrudd og forstyrrelser synes å være i barnas måte å være sammen på.

Det siste peker på hvilken særlig institusjonskontekst dette handlingsrepertoaret utvikles og brukes i. Barnehagen er en svært offentlig arena i den forstand at alle rom og steder og alt utstyr er eierløst og like tilgjengelig for alle. Dersom man, slik jeg gjør i artikkel nr. 1, forstår midlertidig eierforhold til ting og steder, og dermed også midlertidige relasjoner til andre barn, som forsøk på å etablere private rom i en flytende offentlighet, kan det kaste nytt lys over en del av barnas handlingsrepertoar. Det omfatter ikke bare evnen til å takle avbrytelser og forstyrrelser, men også evnen til nonverbalt å avskjerme seg fra andre barn for å beskytte skjøre relasjoner og eierskap. Det inkluderer også evnen til å forholde seg til andres grenser. Dette kan ses på som den kontekstuelle bakgrunnen for det sosiale handlingsrepertoaret jeg ellers har beskrevet.

Selv om dette handlingsrepertoaret er beskrevet slik det utvikles og utøves i småbarnsgrupper i barnehage, er det en underliggende antagelse at dette peker hen på måter mennesker forbinder seg med hverandre på uavhengig av alder og kontekst. Kroppens affektive gester, språkets rytmikk og melodi og tingenes inviterende sosiale funksjon fungerer som lim mellom oss. Dette er relasjonelle forhold som vi ubevisst lar klinge med under våre verbalspråklige omgangsformer. I tråd med både Mead (1934), Merleau-Ponty (1994) og Schütz (1951) er mitt utgangspunkt at slike funksjoner etablerer et *vi* mellom oss. Dette *vi*-et er en forutsetning for enhver kommunikasjon, subjektivitetsytring eller selvopplevelse. Undersøkelsen viser at dette er i spill, prøves ut og finstemmes allerede mellom svært små barn i barnehage.

## **6.2. Hva betyr dette i praksis?**

Ved å lese de fire artiklenes presentasjon av dette repertoaret kan en barnehagelærer sannsynligvis kjenne igjen noen av de hverdagslige hendelsene som beskrives, og utfra hans/hennes fagkunnskap og erfaringsbakgrunn er det sikkert mulig å fastslå hva som skjer, hvorfor det skjer og hvordan en som pedagog bør forholde seg til det. Som sagt er målet med fenomenologisk livsverdensforskning å holde denne umiddelbare



bedømmelsen tilbake og stille seg åpen for å bli overrasket. På samme måte som bruddet med de tradisjonelle utviklingspsykologiske teoriene i sin tid overrasket praksisfeltet med en helt annen forståelse av små barns kompetanse, er det ønskelig at dette prosjektet også kan bidra til å se det velkjente småbarnslivet med nye øyne enten det dreier seg om lyder, rytmer, bruk av ting eller tendensen til å forstyrre og avbryte. Men for å kunne gjøre det er det viktig å kunne forstå grunnlagstenkningen prosjektet har basert seg på.

### **6.2.1. En dialektisk dannelsingsprosess**

Innledningsvis drøftet jeg hvordan barns vilkår for dannelse i norske barnehager kan betraktes som en *dialektisk* prosess. *Noe* eller *noen* griper aktivt inn i barnas liv, og barna griper aktivt tilbake. Det første peker på at det er en institusjonell ramme omkring barna som vil måtte prege barnas opplevelse av identitet og posisjon i barnegruppen. Noen barnehager lar de yngste sitte i tripp-trapp-stoler som de ikke kan gå oppi eller ned av selv. Andre barnehager har små stoler som barnas kropp behersker på egenhånd. Dette er to ulike fysiske rammer med betydning for hvilken handlingsrom barna får og hvilken subjekt-status de opplever å ha. Er ynglingspålegget forbudt eller tillatt i barnehagen? Er den tingen barna vil ha med seg hjemmefra innenfor eller utenfor kategorien lovlige kosedyr som kan ligge i hyllen? Kan et barn ha på seg den røde lua som han er så glad i, eller tolkes den som for varm eller for kald akkurat den dagen? Får man etterlate alle bilene utover gulvet og løpe etter en ball som noen har kastet, eller blir man stoppet og bedt om å rydde bilene opp etter seg først? Med hensyn til disse og alle de andre lignende avveiningene, er barnehagen som kontekst annerledes enn hjemmet, på lekeplassen eller i skolen. Men uansett kontekst er det bestandig gitt bestemte begrensninger og muligheter for et barns identitetsskaping. Det er gitt et handlingsrom de kan bevege seg innenfor, og bevissthet om dette handler for en barnehagelærer om å være i stand til å bære ansvaret som følger av å ha makt over barns identitetsutvikling.

Men barna er ikke passivt overlatt til og formet av disse vilkårene, og identitet og selvbevissthet kommer ikke ferdig til overflaten som iboende krefter som bare må slippes fri fra barnas indre. Det skjer en kontinuerlig veksling mellom å tilpasse seg og yte motstand mot tripp-trapp-stolens rammeverk, regler for lue-bruk, rydding eller korrekt pålegg. Enhver aktivitet barna blir tatt med på vil bli preget av at hvert barn vil forsøke å tilføre aktiviteten sin personlige stil. Barna vil tillegge enhver situasjon en bestemt og helt unik og individuell mening. Det kan av og til arte seg som en

fantasifull og overraskende ny vri på et problem, som å ta på seg den røde lua utenpå den varme blå som personalet insiterte på at skulle brukes. Andre ganger kan det arte seg som opprør, tilsnikelser og unngåelser, som å smugle med seg den lille forbudte private leken i sokken.<sup>82</sup> Danningsprosessen innebærer med andre ord å gripe skapende inn i de betingelsene som er gitt i en situasjon for å tilføre situasjonen mening. Å kalle denne prosessen *dialektisk* innebærer at de to sidene gjensidig betinger hverandre. Barnets måte å være på i en samlingsstund vil gi bestemte betingelser for hvordan den samlingsstunden kan bli og hvordan den kan gi bestemte betingelser for barnets identitet der og da. Samtidig som det er en kontinuerlig dialektisk prosess mellom hva barna vil uttrykke og hva institusjonen gir av rammer, er det også en kontinuerlig dialektisk prosess mellom et *vi* og et *du* og et *jeg* – mellom å være sammen og å være alene.

De observasjonene jeg har gjort viser hvordan barna prøver ut ulike måter å være sammen på, ulike måter å markere seg selv på og ulike måter å finne sin plass i gruppen på. Det er disse måtene jeg har valgt å kalle *de yngste barnas nonverbale handlingsrepertoar*, og jeg har forsøkt å vise hvordan dette kan forstås som ulike uttrykk for *det sosiale i sine mest grunnleggende former*. Selv om utprøvingene i mine observasjoner først og fremst oppstår i barn-barn-relasjoner, er de omgitt av en voksenverden med bestemte pedagogiske ideer og erfaringer, og det hele foregår i en bestemt institusjonell kontekst som gir utprøvingene et bestemt handlingsrom. Det vil si at det sosiale handlingsrepertoaret jeg har beskrevet ikke er universelt. Det arter seg på denne bestemte måten fordi det oppstår i to norske barnehager på et bestemt historisk tidspunkt med brukergrupper fra bestemte sosioøkonomiske miljøer. Men at barn i denne alderen som møter jevnaldrende utenfor hjemme, viser interesse for hverandre og prøver ut ulike måter å inngå i relasjon med hverandre på, må regnes som et universelt fenomen, og det kan hende det også er kontekstuavhengige trekk ved måten dette skjer på.

### **6.2.2. Hva innebærer det å bli sosial?**

Små barns måte å være sosiale på i barnehagen oppstår og tar form i mellomrommet mellom på den ene siden at barnet har noe individuelt å uttrykke og på den andre siden at barnehagen har bestemte strukturer, pedagogiske ideer og regler. I tillegg kommer det faktum at barne- og personalgruppen er satt sammen slik den er. Jeg har referert til

---

<sup>82</sup> En student fortalt meg at dette var datterens måte å omgå forbudet om medbrakte private leker.

dette mellomrommet som barnets *livsverden*, og det gir helt bestemte premisser for ens tenkning om barn som sosiale.

For det første kreves det at en kan holde tilbake eller suspendere forestillingen om biologiske forklaringer på sosialitet, og dermed at det er medfødte disposisjoner som kommer til uttrykk. Biologiske forklaringer gjør det sosiale til et naturlig fenomen med den konsekvens at vi i en viss forstand er determinert fra naturens side til å være sammen på bestemte måter. For det andre kreves det at en også kan holde tilbake eller suspendere forestillingen om at barnas evne til å være sosial skyldes stigende refleksjonsevne, læring eller modningen av kognitivt baserte evner til perspektivtakning. Læringsforklaringer gjør det sosiale til et valg basert på en indre refleksjon over bestemte erfaringer.

Det betyr ikke at hverken biologiske faktorer eller modning/læringsfaktorer er uvesentlige. Men det betyr at betoningen av disse på ulike måter kan skygge for betydningen av det som faktisk skjer når små barn møtes, ser hverandre inn i øyene og toner seg inn på hverandres ulike kroppslige uttrykk. Det er med andre ord ikke fruktbart å se på det sosiale handlingsapparatet som iboende egenskaper ved barna, men det må forstås som sosialt konstruerte samværsformer som oppstår mellom dem. Hva som skjer i *det indre* i form av evne til refleksjon og språkliggjøring, er ikke *årsak til*, men en *virkning av* at barna er kroppslig tilstede sammen. Det er denne tankeøvelsen jeg har invitert leseren til å være med på.

Når et barn sier klar-ferdig-gå og sender en bil ned en sklie, går et annet barn frem med sin bil og gjør det samme, og i flere minutter veksler de på å gjenta dette ritualet med en finstemt rytmisk vekling seg imellom.<sup>83</sup> Dette er en sosial aktivitet som kan knyttes til både vennskap, empati og felles opplevelse av glede. Det jeg derimot har insistert på er å se bort fra at dette er en naturlig adferd som skyldes en biologisk evne til å samhandle eller at et barn ser og vurderer et annet barns handling og beslutter seg for å gjøre det samme. Jeg holder fast på at det skjer fordi de to barnas kropper og stemmer er i et relasjonelt forhold til hverandre, bilene og sklien. Kroppenes eventuelle biologiske disposisjoner er selvfølgelig med *inn i* relasjonen, og de indre refleksjonene hvert barn gjør seg tar de selvfølgelig med seg *ut av* relasjonen. Men den sosiale hendelsen er det første som skjer. Som nevnt innledningsvis, har dette synet på det sosiale opphav i Meads (1934) refleksjoner om selvet, og det kan være oppklarende i den forbindelse også å henvise til Asplunds beskrivelse av det han kaller

---

<sup>83</sup> Se artikkel nr. 3.

*sosial responsivitet*, altså evnen til å besvare initiativ som tas i omgivelsene slik guttene med bilene på sklia viser.

Det er ikke så enkelt som individet (eller egot) kommer først, før det deretter ägnar seg åt sosialt responsivt beteende. Det er i stället den sociale responsiviteten som kommer først. Den sociale responsiviteten är soleinte en produkt av individet eller egot. Individet eller egot är snarare en produkt av den sociale responsiviteten (Asplund, 1987, s. 19)

Resultatet av en slik forståelse er at det å *tenke sosialt* for et barn er et resultat av en sosial handling – ikke omvendt. Den sociale handlingen er alle de opplevelsene av et *vi* som oppstår i løpet av en barnehagehverdag hvor kropp og ting finner sammen i frydefulle og ofte støyende, flyktige små øyeblikk av å invitere og bli invitert – gripe og bli grepet – av hverandre. Det betyr også at kommunikasjon mellom barn ikke er en forutsetning for at de kan gjøre ting sammen, men at å gjøre ting sammen snarere er en forutsetning for at kommunikasjon er mulig.

### **6.3. Hvordan kan barnehagen gi rom for *det sociale*?**

Ulike syn på opphavet til *det sociale* vil kunne føre til ulike pedagogiske valg. Dersom man som pedagog velger å ta utgangspunkt i at sosialitet har sin rot i bestemte reflekterte læringsprosesser, vil samtalen med barna bli sentralt. Det kan dreie seg om samtaler hvor tema er hvor viktig det er å dele, hvor viktig det er at alle er med i leken eller hva det betyr når noen er lei seg. Det er mange tilgjengelige pedagogiske program som gir oppskrifter på hvordan pedagoger kan arbeide med dette.<sup>84</sup> Min intensjon er ikke primært å nedtone betydningen av å samtale med barn om følelser og handlingsvalg når det oppstår sociale utfordringer i en barnehagegruppe, som begynnende mobbeadferd. Det jeg derimot vil peke på er at disse tiltakene må ses på som sekundær-tiltak. Det primære vil etter min mening være pedagogenes åpne og utforskende holdning til barnas sociale utprøvinger og hvordan barnehagen som institusjon legger til rette for de relasjonelle møtene som gjør at refleksjon omkring meg og den andre, mine behov og de andres reaksjoner kan oppstå. Mitt håp er at

---

<sup>84</sup> «Steg for steg», «Være sammen» og «Mitt valg» er eksempler på program som kan kjøpes inn og som gir ulike oppskrifter på å arbeide med sosial kompetanse. De brukes ikke minst når det er utfordringer knyttet til barns sociale adferd. Slike program innebærer etter min mening en risiko for at pedagogene abdiserer fra sitt ansvar som myndige, og reflektert tilstedeværende fagpersoner i barnas hverdag, fordi refleksjonene er gjort og validert på forhånd av andre. Her oppstår det etter min mening en konflikt mellom to ulike kunnskapssyn i tillegg til at det oppstår en fare for tap av faglig autonomi.

kunnskap om dette gir bedre evne til å gi rom for barns sosiale utprøvinger og evne til å møte konflikter mellom barna på hensiktsmessige måter.

Hvordan barnehagene kan gi rom for barns sosiale utprøvinger vil avslutningsvis bli drøftet i fire punkter: rom for ting, rom for lyd, rom for motstand og rom for lek. Felles for alle disse fire drøftingene er et overordnet ønske om at barnehagene blir bedre i stand til å *gi rom for kroppen*. Det teoretiske navet som er beskrevet i kapittel 4.2.1. viser at det er primært som *kropp* barnet etablerer sosiale forbindelser, kan oppleve å dele intensjoner, emosjoner, oppmerksomhet og mening med andre og samtidig kan gjøre seg selv synlig som aktivt handlende subjekt i en institusjonell ramme. Det er *kroppen* som er i sentrum når tingene tas i bruk, når lydene og rytmene lages, når det ytes motstand og når de forstyrrer og blir forstyrret. Ord og refleksjoner legger seg oppå, eller som Merleau-Ponty ville ha sagt det: de forlenger bevegelsen som starter i *kroppen*. På den andre siden er det gjerne *kroppen* som disiplineres og holdes i tømme når det skal skapes orden og fremdrift.

### **6.3.1. Å gi rom for ting**

Som det fremgår av artikkel nr. 2 har fysisk innredning av barnehager mye å si for mulighetene til at det sosiale livet kan utfolde seg. Det dreier seg ikke minst om tilgangen på små ting som ofte befinner seg i hendene på barna. I artikkelen blir disse tingene kalt *inngangsbilletter*. Det vil si at en aktivitet ofte ser ut til å være holdt sammen takket være likeartete ting som agerer seg imellom ved hjelp av barna: biler på bilteppet, dyr omkring matfatet eller duploklosser på byggeplaten. Å slippe inn i slike aktiviteter krever ofte at barna har tilgang til den tingen som styrer aktiviteten. Derfor vil det være av betydning hvor mange likeartede gjenstander barnehagen har tilgjengelig. Er det først små biler tilstede bør det med andre ord være minst like mange av dem som antall barn i gruppen.

Et annet moment artikkelen dermed trekker frem er at tingene på denne måten er en del av det sosiale livet i barnehagen. Ting er viktig for barnas mulighet for å finne hverandre. En del barnehager har den senere tiden forsøkt å begrense tilgangen på leketøy deler av dagen blant annet for å stimulere til mer sosial aktivitet (Bleivik, 2014). Det er åpenbart mye positivt ved et slikt tiltak ikke minst dersom det kan dempe den kommersielle delen av leketøy-markedet og det medfører at barna selv skaper de tingene de trenger i leken sin av naturmateriale og andre verdiløse gjenstander. Men det min artikkel allikevel påpeker er at å være sammen med ting, også er en sosial aktivitet. Det er også tidligere påvist at lek med ting i ett- til to-års alderen ser ut til å

ha stor betydning for utviklingen av flere språklige og sosiale funksjoner (se blant annet Rubin, 1982, s. 656). Det er derfor ikke hensiktsmessig å vurdere barn-barn-relasjoner uten ting imellom som en bedre sosial opplevelse enn der tingene får spille sin rolle som kontaktskaper og felles anliggende, selv om det ofte også medfører konflikter.

For det oppstår naturligvis konflikter omkring hvem som har hevd på midlertidig eierskap til ting, men det kan også oppstå konflikter som skyldes at tingene seg imellom har en intern hierarkisk orden som barna må innrette seg etter når de tar dem i bruk. En gutt med en stor bil i hånden har tilsynelatende større rett til å ta seg til rette i rommet enn en annen gutt med en liten bil. Rovdyr dominerer beitedyr, og myke og harde trafikanter på bilteppet har ulik grad av makt. Mange av de sosiale spenningene som oppstår i en barnegruppe skyldes altså tingenes beskaffenhet, ikke bare ulik tilgang til ting. Slike konflikter kan ses på som brudd med *vi*-et og et brått møte med *jeg*-et og *du*-et. Tingene spiller på den måten ulike roller i barnehagehverdagen. De kan i det ene øyeblikket forbinde barna i tette fellesskap og i neste øyeblikk skape avstand og spenningsfylte individuelle markeringer.

Tingene har også en åpenbar rolle å spille i barns motstand mot institusjonens regler og rammer. Ting som brukes feil, som tas med ut av det rommet det hører hjemme, som ødelegges eller ødelegger hverandre og som tas frem på tidspunkt de ikke skal brukes, bidrar til å øve motstand i en ellers svært asymmetrisk institusjonell ramme. Tingenes faste plass, definerte bruksområde og tidsramme er av tidligere forskere beskrevet som et av de mest iøynefallende tegn på institusjonell makt i en barnehage (Andersen & Kampmann, 1988; Ehn, 1983). Motstand, eller å utfordre det handlingsrommet som er gitt, vil alltid være en del av en barnegrupes sosiale liv i en barnehage (Øksnes & Samuelsson, 2017), og tingene bidrar i høy grad til dette.

Som vist i artikkel nr. 1 innebærer det også forsøk på å unngå forbudet mot å bringe med seg private leker hjemmefra. Private ting er en verdifull ressurs for barna fordi de se ut til å kunne skape sterkere bånd mellom dem enn barnehagens eierløse ting kan gjøre. Det gjelder enten de er smuglet med, eller de bare er symbolsk tilstede som løfter om at de skal tas med senere. Å forsøke å sette seg inn i barnas motiver for slike handlingsvalg bør derfor være en viktig del av barnehagelærerens faglige refleksjoner.

### 6.3.2. Å gi rom for lyd

I artikkel nr. 3 forsøker jeg å vise hvordan barns stemmer og andre lyder og rytmer laget med kroppen og andre gjenstander har betydning for å skape forbindelse mellom dem, gi dem felles opplevelse av mening i en aktivitet og samtidig gi hver enkelt mulighet til å stikke seg ut.

Jeg har valgt å bruke musikk-begreper for å beskrive dette. Det er av og til unisone uttrykk, av og til er det som en kanon hvor noen begynner et tema og andre kommer i gang etter hvert og av og til er de solister med de andre barnas lyder som akkompagnement. De situasjonene jeg har plukket ut og begrepssett på denne måten er ikke musikk i vanlig forstand selv om det av og til er små tre-toners melodilinjer med enkel gjentakende tekst. Det er rytmer fra ting som dunket i veggen, mot gulvet eller mot hverandre. Det er rop, nynning, hopping, huiing og marsjering. Med andre ord er det en sentral del av barnehagens lyd-miljø som både kan sjarmere og skape hodepine. Det kan både være ting som støttes og oppmuntres fra de voksne, men også ting som sanksjoneres, stoppes og plasseres i en diskurs om inne-stemme/ute-stemme.

Den musikaliteten som demonstreres i disse ulike observasjonene må forstås som en del av det nonverbale sosiale handlingsrepertoaret barna utvikler. Det vil si at det oppstår i en bestemt kontekst både med hensyn til hvilke barn og voksne som er der, men også hvilke institusjonelle rammer som finnes. Hver barnehagegruppe vil derfor utvikle sitt eget repertoar av musikalske rutiner eller ritualer som kan gjentas og improviseres over. Det trenger ikke bare bety at ulike barn og voksne tar med seg ulike bidrag til samspillet. Det kan også innebære at rom med ulik klang og vegger med ulik resonansbunn inviterer til ulike musikalske eller lydmessige uttrykk.

Det som derimot er kontekstuavhengig, er hvordan disse uttrykkene skaper en dynamikk mellom tette felles *vi*-opplevelser og ulike individuelle *jeg*-opplevelser. De blir en av de viktigste måtene barn kan oppleve å være en del av flokken på, men også å finne sin unike individuelle stemme. I forlengelsen av dette spiller musikalske uttrykk flere roller i barnegruppens sosiale liv. Det blir en måte å invitere inn i en aktivitet på og skape felles opplevelse av mening i en situasjon. Dessuten er lyd, på samme måte som tingene, en måte å uttrykke motstand på. En enkel sang kan i det ene øyeblikket være det som gjør at gruppen blir oppmerksom på at et barn har startet en ny aktivitet. I det neste øyeblikket kan det være en måte å synge sammen i kor hvilket drama som utspiller seg i leken. Litt senere kan det være en måte å punktere en samlingsstund eller forstyrre et måltid.

Dersom man som barnehagelærer lytter til lyden av en barnegruppe og systematisk legger merke til hvordan lyd og rytme i kropp og stemme bidrar i å skape det *vi*-et som er så viktig for å holde en gruppe sammen, vil en kan hende gjøre andre vurderinger rundt grensesetting og regelbruk. Det gjelder også med hensyn til hvor viktig lyd kan være for å vise seg frem som enkeltbarn selv uten å kunne så mange ord. I en del situasjoner, også i mine observasjoner, er barnehagens regler om innestemme et hinder for både den musikalske fellesskapsutfoldelsen og for den individuelle soloprestasjonen. En godt sammensveiset barnegruppe krever at det tåles en del lyd.

Riktignok kan det fra tid til annen også oppstå grupper av barn som bruker lyd, ikke bare å skape sterke bånd seg imellom, men også for å utøve makt over omgivelsene. «Vi går på, samme hva vi støter på», kan jeg huske at vi sang når vi gikk sammen i flokk som barn. Det fikk oss til å føle oss uovervinnelige, og alle de andre måtte vike unna. En del av mine observasjoner kan absolutt forstås som slike uttrykk for makt og dominans, men det er viktig å ikke å ha et for normativt blick på slike sosiale fenomen. Dette er også en del av de utprøvinger av sosiale roller og spilleregler som naturlig vil utspille seg i en barnegruppe. Dessuten er det flest eksempler i mitt materiale på at de voksnes stemmer allikevel alltid har potensial for å være den sterkeste og mest dominerende lyden i rommet. Lyd, selv uten ord, har med andre ord stor betydning for alle aspekter ved det sosiale livet i barnehagen.

### ***6.3.3. Å gi rom for motstand***

I refleksjonene omkring tingenes og lydenes betydning for hvordan barnegruppens sosiale liv utfolder seg er det et gjennomgående trekk som bør belyses med hensyn til mulige pedagogiske implikasjoner. Selv om mange av mine observasjoner gir umiddelbart inntrykk av en friksjonsfri flyt, skjer det hele tiden små og store avbrudd, forstyrrelser og det ytes hele tiden motstand. Hindringer står stadig i veien for barna. Med hensyn til bruk av lyd vil enhver ny lyd i rommet tilkalle seg alles oppmerksomhet. Potensielt kan alle barn bli avbrutt av at ett barn introduserer en ny lyd. Kan hende vil mange snart vende tilbake til det de holdt på med, men andre vil slippe det de har i hendene og løpe til for å se hva som skjer eller henge seg på. Uansett har rommet blitt endret. Det har fått en ny agenda.

Det samme skjer når nye ting dukker opp – når en ball triller eller en hest tramper over gulvet i hånden på et barn. Aktiviteter og relasjoner løses opp fordi oppmerksomheten rettes mot nye steder og nye ting som viser seg frem. Tingene i seg selv kan også skape brudd. Et hjul kan falle av, et bein kan brette og duploklossen



kan være av feil type. En stubbe som skal brukes et annet sted enn der den ligger kan være for tung å bære. Resultatet er at aktivitetene stopper opp og må reetableres på nye måter eller med nye ting. Andre ganger kan én ting invitere ulike barn til ulik type aktivitet samtidig. I artikkel nr. 4 beskriver jeg hvordan en dyne som ei jente hoppet ned på, samtidig gjorde seg klar for å bli brukt som madrass i en seng et annet sted i rommet. Dyna ble tatt, og jentas hoppe-lek brøt sammen.

På denne måten bidrar både ting, bevegelse og lyder til å forstyrre, avbryte, yte motstand og løse opp aktiviteter og relasjoner. Men samtidig skapes det muligheter for nye. Av og til kan disse bruddene og ny-etableringene fremstå som ganske uproblematisk, og barna kan gå fra den ene aktiviteten til den andre og inn og ut av ulike relasjoner uten at det skaper nevneverdig frustrasjon eller spenninger. Jenta i eksemplet fulgte etter dyna og endte opp som doktor for gutten som hadde tatt den for å lage seng. Andre ganger er det langt mer smertefullt når ting stopper opp eller når venner bare går fordi det skjedde noe annet et annet sted som tiltrakk seg oppmerksomheten.

Uansett konfliktnivå er det hver gang dette skjer et *vi* som oppløses i et *jeg* og et *du*, for å henvise til den teoretiske refleksjonen i kapittel fire. Der forsøkte jeg, ved hjelp av Hannah Arendt, å vise hvordan det å møte motstand eller å tåle at andre kommer i veien for meg og min handling er en forutsetning for at jeg som individ kan komme til syne i verden (Arendt, 1996, s. 194). Det som skjer mellom barna, rommet og tingene i det når aktiviteter brytes opp og gjenetableres eller tunge ting skal bæres, er med andre ord en viktig del av et barns dannelsingsprosess. Dette betyr naturligvis ikke at de voksne skal trekke seg unna og la barnas konflikter og andre utfordrende situasjoner gå sin gang uten å gripe inn. Nærværende og lyttende voksne er helt nødvendig for at barna skal oppleve barnehagen som et trygt sted. Men, som nevnt i artikkel nr.1, er målet at personalet kan få en mer hensiktsmessig måte å respondere på overfor barnas handlemåter i konflikter ved å utvide sin kunnskap om barnas sosiale handlingsrepertoar, ikke minst det ordløse og kroppslige.

Det samme gjelder hvordan man resonerer omkring barnas motstand i møte med de voksnes krav og forventninger, dagsrytmens ubønhørlige tikking og andre strukturelle rammer i barnehagen. Slike rammer er avgjørende for et barns identitetsskaping, men ikke fordi barnet viker unna og tilpasser seg, men fordi det trykker imot det som står i veien. Ryddetiden treneres og påkledningen hales ut, og både rammene som står i veien og barnas kraft til å støte tilbake er viktige. Giert Biesta (2015, s. 33) påpeker at et møte med motstand hverken må medføre at den som

yer motstand eller den som *møter* motstand ødelegges. Begge skal bli stående i en dialog hvor de gjensidig gir hverandre plass til å eksistere som subjekter.

På samme måte som møte med barnas konflikter om ting, steder og hverandre, kan også møte med barnas motstand bli respondert på mer hensiktsmessig med større kunnskap om deres sosiale handlingsrepertoar og dannelsesprosess. Men det betyr ikke rammeløse barnehager eller voksne som ikke setter grenser. Det er også på sin plass å minne om at barnehagelærerens opplevelse av barnas motstand også vil være viktig med tanke på deres dannelsesprosess som profesjonsutøvere.

#### 6.3.4. Å gi rom for lek

Bedre kunnskap om hva det er å *være sosial* betyr at en barnehagelærer også kan vurdere leken og begrepet *lek* på nye måter. Som nevnt i kapittel 3.3.3. er *lek* et begrep som det knytter seg mange ulike forventninger til. I dagens barnehagedebatt er blant annet lekens læringspotensial og voksnes ansvar for å styre lek i særlig lærende og utviklende retning betonet – slik for eksempel Agderprosjektet tar til ordet for *guided play* og *playful learning* (Universitetet i Stavanger, 2017). I artikkel nr. 4 inntar jeg et mer eksistensialistisk syn på lek hvor lek betraktes som en umiddelbar måte å være på i verden. Det er i en slik forståelse ikke alltid så lett å se på lek som en styrt aktivitet. Det er heller barna som blir lekt med av leken. Noe av lekens tiltrekningskraft ser ut til å være at det i en viss forstand innebærer å miste kontrollen, og en lek som blir styrt eller ledet av voksne med en bestemt læringsrettet hensikt, mister noe av det som gjør lek så attraktivt. En slik påstand gjør dessuten en kobling mellom fenomenet *lek* og Hannah Arendts begrep om *handling* interessant å utforske. Arendt vektlegger handlingens indre motiverende karakter i motsetning til *arbeid* og *produksjon* som skal oppfylle mål utenfor aktiviteten. *Handling* gjøres i frihet mens *arbeid* og *produksjon* er nødvendig utfra hva livet krever av oss (Arendt, 1996, s. 28). Noe forenklet kan man si at å styre leken i en læringsorientert retning, er å flytte aktiviteten fra den frie *handlingsfæren* til *arbeids- og produksjonssfæren*.<sup>85</sup>

Å leke har et element i seg av å gi slipp og la seg rive med. Med mitt begrepsapparat innebærer det at lek er en arena for opplevelsen av *vi-et*. Det er en flyktig og flytende relasjon mellom kropp, lyder og ting som *jeg-et* kan oppstå i med sine motiver, ønsker, ideer og intensjoner. Lek er en dialektisk veksling mellom *vi-et* og *jeg-et*, mellom å la seg rive med og holde igjen, mellom å ta imot det som kommer

---

<sup>85</sup> Se også Ann Sofi Larsen (2016)

og forsøke å forme det. Situasjonene jeg beskriver i artikkel nr. 1 viser denne dobbeltheten tydelig, og de peker på et annet kjennetegn ved lek: Å leke er ikke alltid en lystbetont friksjonsfri flyt. Det medfører også spenninger og konflikter, og hele følelsesspekteret er involvert.

Dersom jeg avslutningsvis skulle rekonstruere *lek* som begrep i barnehagen, vil det bli for å sette ord på *en særskilt måte å være sammen på* som små barn i en institusjonell ramme. Den er et spontant omskiftende samvirke mellom kropper i bevegelse, rom, gjenstander, ord og andre lyder. Det forutsetter ikke barnets forutgående opplevelse av å være et aktivt handlende subjekt, men er en forutsetning for at en slik opplevelse kan oppstå.

Det handlingsrepertoaret jeg har beskrevet kommer til uttrykk i en type aktivitet som kan kalles *lek* i en slik eksistensiell forstand, enten det er bruk av lyd, kropp og rytmer, relasjonen med ting eller for den saks skyld avbrytelsene og forstyrrelsene. Det som riktignok er påfallende ved å kalle alle disse aktivitetene for *lek*, er at *å leke* dermed fyller så mye av barnas hverdag. De yngste barnas nonverbale sosiale handlingsrepertoar viser at en lekende væremåte er en grunntone i barnas måte å være tilstede på i rommet. Hvis *lek* er et uttrykk for å *være-i-verden* i en umiddelbar nonverbal kroppslig form, er de yngste barna i kontinuerlig lek. Forestillingen om at leken oppstår og *rammes inn* i bestemte rom i en ellers *ikke-lekende* hverdag må nyanseres. *Lek* slik jeg har beskrevet det kan aldri fullt ut *rammes inn* som bestemte aktiviteter innenfor bestemte tidsmessige og materielle rammer, fordi den er en del av måten barna kontinuerlig er tilstede sammen i barnehagen på.

Som nevnt i artikkel nr. 4, er det ikke uvanlig at personalet må bruke krefter på å *holde leken unna* noen bestemte situasjoner for å oppfylle ordenskrav i rutinesituasjoner eller pedagogiske ambisjoner i formelle og uformelle læringsituasjoner. Det skal ikke lekes med maten. Lek må avsluttes fordi det er ryddetid, og stemmer og lemmer skal falle til ro under en samlingsstund. Leken blir av og til forsøkt *rammet ute* fordi det skal foregå bestemte ting i barnehagen som krever *ikke-lek*. Det betyr, satt litt på spissen, at voksenstyrt lek som har en bestemt pedagogisk hensikt, i mange tilfeller forutsetter at barna *ikke leker*.

Noen studenter fortalte meg at de i en praksisperiode skulle prøve ut en styrt lek i en småbarnsavdeling med et materiell bestående av plast-biter i ulike farger og ulike geometriske former. Materiellet hadde en pedagogisk intensjon om å stimulere til en interesse for farger og geometriske grunnfigurer. Studentene opplevde imidlertid at plastbitene i møte med barna umiddelbart ble kjeks og at interessen for den bakenforliggende intensjonen gikk opp i røyk. De måtte gi opp forsøket på å *ramme*

*ute* leken, og dermed erfarte de en viktig kjensgjerning med lek og de yngste barnas nonverbale handlingsrepertoar. Det lar seg ikke stoppe så lett. Det presser seg på og vil fylle hele dagen med sine lyder, rytmer og ekspressive dansende kropper om det kunne.

Det som er mest verdifullt for barnas opplevelse av å høre til i verden og med hverandre, kan fra tid til annen komme i konflikt med personalets intensjon om å skape orden, ro og pedagogisk fremdrift. Dette er en spenning enhver barnehage alltid vil måtte leve med og stadig reflektere over, og det er kan hende ekstra viktig å være klar over hvis den pedagogiske intensjonen er å forebygge og håndtere sosial uro og begynnende mobbeadferd.

Alle barnehager har forventninger rettet mot seg om å arbeide for økt sosial kompetanse, og det investeres mye i å utvikle og markedsføre de beste metodene for å sikre dette. Denne avhandlingen peker på hva barna selv kan bidra med ved å fininnstille *det sosiale i sine mest grunnleggende former* gjennom lek. Å gi plass for dette er kanskje et viktigere tiltak enn å kjøpe inn det nyeste pedagogiske programmet for effektiv utvikling av sosial kompetanse på markedet. Å *snakke om* følelser, respekt og anerkjennelse er alltid sekundært i forhold til *å erfare det* i møte med hverandre i våre felles gjøremål med kropp og sanser, lek og leven.

# Kilder

- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden-små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. (PhD-Thesis), University of Gothenburg. Faculty of Education, Göteborg.
- Andersen, P., & Kampmann, J. (1988). *Vuggestuen-hverdag og utopi*. København: Munksgaard.
- Arendt, H. (1996). *Vita Activa - det virksomme liv*. Oslo: Pax forlag.
- Arendt, H. (2005). *The promise of politics*. New York: Schocken Books.
- Arendt, H. (2006). The crisis in education. I *Between past and future* (s. 170-194). New York: Pinguin Books.
- Asplund, J. (1987). *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Korpen.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn.-en beskrivende og fortolkende studie*. (PhD), Høyskolen i Oslo og Akershus.
- Bae, B. (2005). Å se barn som subjekt–noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. *Klar, ferdig, gå-tyngre satsing på de små*. Oslo: Barne-og familiedepartementet.
- Bahle, T. (2009). Public Child Care in Europe: Historical Trajectories and New Directions. I Kirsten Scheiwe & Harry Willekens (Red.), *Child care and preschool development in Europe : institutional perspectives* (s. 23-42). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. Boulder, Colo: Paradigm.
- Biesta, G. J. J. (2015). Democracy in the kindergarten. Helping young children to be at home in the world. I Kirsten Jansen, Jon Kaurel & Turi Pålerud (Red.), *Demokratiske praksiser i barnehagen* (s. 21 - 45). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bleivik, G.-H. (2014, 23.11.). Fjerner lekene på barnehagen, *Haugesund Avis*. Hentet fra <https://www.h-avis.no/karmoy/nyheter/siste-nytt/fjerner-lekene-pa-barnehagen/s/2-2.921-1.8662906>

- Bliding, M. (2004). *Inneslutandets och uteslutandets praktik: en studie av barns relationsarbete i skolan* (PhD-Thesis). University of Gothenburg. Faculty of Education, Göteborg.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Rutledge.
- Brandt, P. A. (1969). Innledning. I Maurice Merleau-Ponty. *Tegn - utvalgte essays* (s. 11-22). København: Bibliotek Rhodos.
- Brenner, J., & Mueller, E. (1982). Shared meaning in boy toddlers' peer relations. *Child Development*, 53(2), 380-391.
- Bühler, C. (1938). *Fra barndom til alderdom : utviklingspsykologi*. Oslo: Cappelen.
- Cameron, D. L., & Kovac, V. B. (2016). An examination of parents' and preschool workers' perspectives on bullying in preschool. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1961-1971.
- Coole, D. (2010). The inertia of matter and the generativity of flesh. I Diana Coole & Samantha Frost (Red.), *New Materialisms: Ontology, Agency, and Politics*. (s. 92-115). London: Duke University Press.
- Coole, D., & Frost, S. (2010). *New materialisms: Ontology, agency, and politics*. London: Duke University Press.
- Corsaro, W. (2014). *The sociology of childhood*. London: SAGE publications.
- Crang, M., & Cook, I. (2007). *Doing ethnographies*. Los Angeles: Sage.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H., & Nyström, M. (2008). *Reflective lifeworld research* (2nd ed. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2007). *The good research guide: for small-scale social research projects* (3rd ed. utg.). Maidenhead: Open University Press.
- Drugli, M. B. (2014). *Liten i barnehagen: forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Eckerman, C. O., Davis, C. C., & Didow, S. M. (1989). Toddlers' emerging ways of achieving social coordinations with a peer. *Child Development*, 60(2), 440-453.
- Eckerman, C. O., Whatley, J. L., & Kutz, S. L. (1975). Growth of social play with peers during the second year of life. *Developmental Psychology*, 11(1), 42-49.
- Ehn, B. (1983). *Ska vi leka tiger?: daghemsliv ur kulturell synvinkel*. Stockholm: LiberFörlag.

- Ellegaard, T., Nielsen, T. K., Sommersel, H. B., Tiftikci, N., Vestergaard, S., Søgaard Larsen, M., . . . Ploug, N. (2014). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2012 i institutioner for de 0-6-årige*. Aarhus: Aarhus University.
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø* (Vol. 14). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Foucault, M. (1999). *Overvåkning og straff: det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal.
- French, D. C., Schneider, B., & Chen, X. (2006). *Peer relationships in cultural context*. New York: Cambridge University Press.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. (PhD-Thesis), Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Greve, A., Mørreaunet, S., & Winger, N. (2013). *Ytringer : om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforl.
- Grindland, B. (2011). Uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling. *Nordisk Barnehageforskning*, 4(2), 75-90.
- Gulløv, E. (1998). *Børn i fokus: et antropologisk studie af betydningsdannelse blandt børnehvebørn*. (PhD-Thesis), University of Copenhagen, København.
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn*. København: Gyldendal.
- Gulløv, E. (2003). Et antropologisk blik på børnekultur. I Tufte, B., Kampmann, J., Hassel, M. (red.) *Børnekultur: et begreb i bevægelse* (s. 25-41). København: Akademisk Forlag.
- Gulløv, E. (2015). Tidlig sivilisering. I Laura Gilliam & Eva Gulløv (Red.), *Siviliserende institusjoner : om idealer og distinksjoner i oppdragelse* (s. 71-104). Bergen: Fagbokforl.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Gulløv, E., & Skreland, L. (2016). Ethnographic studies of young children. I Jess Prior & Jo Van Herwegen (Red.), *Practical Research with Children* (s. 127-144). London: Routledge.
- Gunnes, H. (2013). *Kompetanseheving i utdanningsforskningsmiljøene*. Oslo: NIFO.
- Hangaard Rasmussen, T. (1992). *Orden og kaos: elementære grundkræfter i leg*. Brøndby: Semi-forlaget.

- Hangaard Rasmussen, T. (1996). *Kroppens filosof: Maurice Merleau-Ponty*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Hastrup, K. (2003). *Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hayden, P. (2014). *Hannah Arendt: key concepts*. Durham: Acumen.
- Heidegger, M. (1996). *Being and time*. New York: SUNY Press.
- Heikkilä, M., & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 24-41.
- Helgeland, A., & Lund, I. (2016). Children's Voices on Bullying in Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 44(2), 1-9.
- Henriksen, J.-O. (2011). *Difficult normativity: normative dimensions in research on religion and theology*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hobberstad, B. (2015). *Hvordan håndterer de ansatte i barnehagen begynnende mobbeatferd?* (Masterthesis). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Hognestad, K., & Bøe, M. (2012). 'Place' as conceptual centre: a methodological focus on the bodily relations, movements and expressions of children up to three years of age in kindergarten. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 3(2), 43-55.
- Hultman, K., & Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: A relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 525-542.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood : contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press.
- Johansson, E. (2001). *Små barns etik*. Stockholm: Liber AB.
- Kampmann, J. (2003). Ethiske overveielser i etnografisk børneforskning. I Eva Gulløv & Susanne Højlund (Red.), *Feltarbejde blandt børn* (s.167-183). København: Gyldendal.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. I *Om utdanning* (s. 167–203). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kofoed, J., & Søndergaard, D. M. (2009). *Mobning*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kyrkjebø, T. (2014). *Sampillsbobler: En mikroetnografisk studie av små barns sosiale omgang i barnehagen*. (Masterthesis), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet Trondheim.



- Lange, A., & Mierendorff, J. (2011). Method and Methodology in Childhood Research. I Jens Qvortrup, William A. Corsaro & Michael-Sebastian Honig (Red.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (s. 78-96). London: Palgrave-Macmillan.
- Larsen, A. S. (2016). Å føre sine begynnelser til verden. I Ninni Sandvik & Nina Johannesen (Red.), *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner : læring møter filosofi* (s. 113-132). Bergen: Fagbokforl.
- Latour, B. (2008). *En ny sociologi for et nyt samfund: introduktion til aktør-netværk-teori*. København: Akademisk Forlag.
- Lillemyr, O. F. (2004). *Lek, opplevelse, læring: i barnehage og skole* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Lund, I. (2015). Hele barnet - hele løpet. Oslo: FUB - FUG.
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes : om de yngste barnas gruppefelleskap i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Løkken, G. (2000a). The playful quality of the toddlering" style". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), 531-542.
- Løkken, G. (2000b). *Toddler peer culture: the social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. (PhD-thesis), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur: om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Løkken, G. (2007). Barnehagepedagogikk og dannelse. I Moser, T. & Röthle, M. (red.) *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?*(s.119–132). Oslo: Universitetsforl.
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2009). Musicality: Communicating the vitality and interests of life. I Malloch, S., & Trtevarthen, C. (red.) *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship* (s. 1-10). New York: Oxford University Press.
- Mandell, N. (1988). The least-adult role in studying children. *Journal of Contemporary Ethnography*, 16(4), 433-467.
- Manifest mot mobbing. (2011). Hentet fra:  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/manifest\\_mot\\_mobbing2011\\_2014\\_hefte\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/manifest_mot_mobbing2011_2014_hefte_web.pdf)
- Mayer, S., & Musatti, T. (1992). Towards the use of symbol: Play with objects and communication with adults and peers in the second year. *Infant Behavior and Development*, 15(1), 1-13.

- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society : from the standpoint of a social behaviorist* (Vol. vol. 1). Chicago: University of Chicago Press.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Sense and non-sense*. Evanston: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1969a). Hvad er fænomenologi. I *Tegn - Utvalgte Essays* (s. 23-44). København: Bibliotek Rhodos.
- Merleau-Ponty, M. (1969b). Mennesket og modstanden. I *Tegn-Utvalgte Essays* (s. 225-250). København: Bibliotek Rhodos.
- Merleau-Ponty, M. (1979). *Consciousness and the Acquisition of Language*. Evanston: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- Merleau-Ponty, M. (2004). *Maurice Merleau-Ponty: basic writings*. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (2008). *The world of perception*. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (2010). *Child psychology and pedagogy: the Sorbonne lectures 1949-1952*. Evanston: Northwestern University Press.
- Monks, C. P. (2011). Peer-victimisation in preschool. I Claire P Monks & Iain Coyne (Red.), *Bullying in different contexts*(s. 12-35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior, 14*(2), 146-156.
- Mueller, E., & Cooper, C. (1986). *Process and outcome in peer relationships*. New York: Academic Press.
- Mæhlum, S. (2006). *Rytme, dynamikk, rom og relasjoner i barns egeninitierte estetiske uttrykk: en mikroetnografisk studie av barn i alderen 1-3 år i barnehage*. (masterthesis), Høgskolen i Oslo.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske problemstillinger for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og tologi*. Henten fra: [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Nilsen, R. D. (2000). *Livet i barnehagen: en etnografisk studie av sosialiseringprosessen* (PhD-Thesis). Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.
- Nilsen, R. D. (2015). Vi-fellesskap i barnehagen. I Anne Greve Maria Øksnes (Red.), *Barndom i barnehagen – vennskap* (s. 61-81). Oslo: Cappelen Damm.
- Noddings, N. (1997). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Nome, D. Ø. (2011). *Fra medbevegelse til medfølelse : subjektivitetsdannelsens kroppslige fundament og dens etiske dimensjon i tidlig barndom i lys av Maurice Merleau-Ponty med mulige pedagogiske implikasjoner*. (Master-thesis, UiA), Kristiansand: D.Ø. Nome.
- Nome, D. Ø. (2012). Kroppen som dannelsesarena. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 9(2), 144-153.
- Nome, D. Ø. (2015). Mobbing-et forsøk på nye teoretiske perspektiv. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 3(1), 40-54.
- Nome, D. Ø. (2017). De yngste barna og tingene deres – en ANT-analyse av lek i småbarnsavdelinger. *Tidsskrift For Nordisk Barnehageforskning*, 14(6) 1-17. doi: 10.7577/nbf.1800
- Nordtømme, S. (2015). En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 10(4), 1-14.
- Nyhus, M. R. (2013). *Ventebølger: venting og de yngste barnas rom for medvirkning i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- OECD. (2012). *Starting strong III - A quality toolbox for early childhoos education and care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Palludan, C. (2007). Two Tones: The Core of Inequality in Kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75-91.
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57. doi: 10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x
- Peters, T. (2013, 08.12.). Ingen kom i bursdagen: - Det er voksne som har skylden, *Verdens Gang*. Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/ingen-kom-i-bursdagen-det-er-voksne-som-har-skylden/a/10133704/>
- Pettersvold, M. (2014). Demokratiforståelser og barns demokratiske deltakelse i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, 34(02), 127-147.
- Pettersvold, M. (2015). *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring: en kritisk, tolkende studie av vilkår for at barns rett til medvirkning i barnehagen kan*

- realiseres i samsvar med intensjonene* (PhD-Thesis), Høgskolen i Lillehammer, Lillehammer.
- Pink, S. (2013). *Doing visual ethnography*. London: Sage.
- Pramling Samuelsson, I., Sommer, D., & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber.
- Pålerud, T. (2004, 30.05.). Hva har mobbebegrepet å tilføre barnehagen? *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2004/mai/hva-har-mobbebegrepet-a-tilfore-barnehagen/>
- Randolph, J. J. (2009). A guide to writing the dissertation literature review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(13), 1-13.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rossholt, N. (2010). Gråtens mange ansikter ; toner og tempo i barnehagen. *Nordic studies in education*, 30(2), 102-115.
- Rossholt, N. (2012a). Children's bodies in time and place; an onto- epistemological approach. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 3(2). doi: 10.7577/term.487
- Rossholt, N. (2012b). *Kroppens tilblivelse i tid og rom: Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen*. (PhD-Thesis), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet Trondheim.
- Roth, W.-M. (2012). *First-person methods: toward an empirical phenomenology of experience* (Vol. 3). Rotterdam: Sense.
- Rubin, K. H. (1982). Nonsocial play in preschoolers: Necessarily evil? *Child Development*, 53(3), 651-657.
- Røgilds, F. (2009). Birminghamskolen. Hentet fra [http://denstoredanske.dk/Samfund,\\_jura\\_og\\_politik/Sociologi/Speciell\\_teori/Birminghamskolen](http://denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Sociologi/Speciell_teori/Birminghamskolen)
- Røyseng, S., & Varkøy, Ø. (2014). What is music good for? A dialogue on technical and ritual rationality. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 13(1), 101-125
- Sandvik, N. (1994). *Til å begynne med : en personlig beretning om små barns hverdagsliv i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Sandvik, N. (2001). Småbarnas bidrag til barnehagens sosiale miljø. *Barn – Norsk senter for barneforskning* (Vol. 2), 21-42.
- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser : horisontalt fremhandlet innflytelse*. (PhD-Thesis), Norges teknisk-naturvitenskapelige

- universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norsk senter for barneforskning NOSEB, Trondheim.
- Sardello, R. J. (1974). A Phenomenological Approach to Development: The Contributions of Maurice Merleau-Ponty. *Human Development*, 17(6) 401-423.
- Schibbye, A.-L. L. (1996). Anerkjennelse: En terapeutisk intervensjon. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 33(6), 530-537.
- Schütz, A. (1951). Making music together: A study in social relationship. *Social research*, 18(1), 76-97.
- Selmer-Olsen, I. (1999). Den estetiserte barndommen. I Sonja Kibsgaard & Andrei Wostryck (Red.), *Mens leken er god*. (s. 46-69). Oslo: Tano Aschehoug.
- Sherman, L. W. (1975). An ecological study of glee in small groups of preschool children. *Child development*, 46(1), 53-61.
- Skoglund, R. I. (2014). Danning i barnehagen: Hva kan danningens «mer enn» være? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(01), 36-46.
- Skreland, L. L. (2016). *På mandager er det ikke lov med papirfly : en studie av regler og yrkesutøvelse*. (PhD-thesis), Universitetet i Agder, Fakultet for humaniora og pedagogikk, Kristiansand.
- Solheim, M. (2012, 09.05.). Barnehagebarn er ikke mobbere! *Barnehageforum*, Hentet fra <http://www.barnehageforum.no/showarticle.aspx?ArticleID=2134>
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: a view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Stern, D. N. (2002). *The first relationship: infant and mother*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 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.
- Streeck, J., & Mehus, S. (2005). Microethnography: The Study of Practices IKristine L. Fitch & Robert E. Sanders (Red.), *Handbook of language and social interaction* (s. 381-406). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Søbstad, F. (2006). *Glede og humor i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Thoresen, I. T. (2015). *Barnehagelæreren, Profesjon, Politikk og Forskning*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Tiller, P. O. (1990). *Hverandre: en bok om barneforskning*. Oslo: Gyldendal.
- Tomasello, M. (2009). *Why we cooperate*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Tranøy, K. E. (2014). Eklektiker. *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/eklektiker>

- Universitetet i Stavanger (2017, 28.05.). Agderprosjektet - en god start for alle. Hentet fra:  
<https://www.uis.no/forskning/barnehage/agderprosjektet/om-agderprosjektet/>
- Varkøy, Ø. (2015). The Intrinsic Value of Musical Experience. A Rethinking: Why and How?  
I Varkøy, Ø. & Pio, F. (red.) *Philosophy of Music Education Challenged: Heideggerian Inspirations* (s. 45-60) London: Springer.
- Vik, L. T. (2012). *Motstand som medvirkende kraft? En mikroetnografisk studie av meningsskaping og relasjoner mellom 1-3 år gamle barn og voksne i barnehagens på- og avkledningskontekst.* (Masterthesis), Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur : en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning.* Flekkefjord: SEEK.
- Wetlesen, J. (1983). Samtale med tekster i lys av Gadammers hermeneutikk. *Norsk Filosofisk Tidsskrift*, 18(4), 219 - 244
- Winnicott, D. W. (1972). Basis for self in body. *International Journal of Child Psychotherapy*, 1(1), 7–16.
- Yilmaz, K. (2013). Comparison of quantitative and qualitative research traditions: epistemological, theoretical and methodological differences. *European Journal of Education*, 48(2), 311-325.
- Zahavi, D. (2003). *Fænomenologi.* Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet.* Oslo: Cappelen Damm.
- Øksnes, M., & Samuelsson, M. (2017). *Motstand.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Åm, E. (1986). Play in the preschool— Some aspects of the role of the adult. *Journal of OMEP: l'Organisation Mondiale pour l'Education Prescolaire*, 18(2), 90-97. doi: 10.1007/BF03174651
- Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet.* Oslo: Universitetsforlaget.

## Vedlegg

1. Godkjenning fra NSD
2. Informasjonsskriv til personalet
3. Samtykkeskjema for personalet
4. Informasjonsskriv til foreldrene
5. Samtykkeskjema for foreldre
6. De yngste barna og tingene deres – en ANT-analyse av lek i småbarnsavdelinger. Publisert utgave (første side med QR-kode til fulltekst)
7. The flow of play among toddlers in kindergarten. Proof-reading utkast fra forlaget (første side med QR-kode til forlagets omtale av boka)
8. Rapport fra forskningsprosjektet «Hele Barnet Hele Løpet» (første side med QR-kode til fulltekst)

## Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Dag Nome  
Institutt for pedagogikk Universitetet i Agder  
Serviceboks 422  
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 11.12.2013

Vår ref: 36484 / 2 / LT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>36484</i>	<i>Gode relasjoner som forebygging av mobbing</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Dag Nome</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2019, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices*

*OSLO:* NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)



## Vedlegg 2



UNIVERSITETET I AGDER

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

### Gode relasjoner som forebygging av mobbing

#### Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å undersøke hvordan systematisk arbeid med relasjoner mellom voksne og barn i småbarnsavdelinger kan skape gode forutsetninger for inkluderende relasjoner mellom barna som et ledd i mobbeforebyggende arbeid. Studien er en del av et større forskningsprosjekt omkring mobbing i barnehagen i regi av UiA og er finansiert ved hjelp av midler fra FUB og FUG (Foreldreutvalget for Skole og Barnehage). Studien står under veiledning av førsteamanuensis Ingrid Lund ved UiA – institutt for pedagogikk. I tillegg er studien tilknyttet UiAs samarbeid med Kristiansand kommune omkring forskningsbasert læringsmiljøutvikling – FLIK. Studien er ment å inngå i et doktorgradsarbeid. To barnehager er forespurt om å delta. Disse er valgt ut på bakgrunn av at de representerer 2 ulike driftsformer – en avdelingsbarnehage og en åpen fleksibel barnehage.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelse innebærer å åpne småbarnsavdelingen/basen for et feltarbeid med varighet på omkring to uker våren 2014. Samspill mellom voksne og barn og mellom barn skal observeres i et par utvalgte situasjoner i løpet av barnehagedagen. Deltagelse innebærer også å delta sammen med undertegnede i å velge ut observerte arbeidsmåter som kan systematiseres for å styrke relasjonskvaliteten. Høsten 2014 skal disse tiltakene prøves ut og dokumenteres. Observasjonen er ment å foregå ved skriftlige notater og videofilmning. Det skal ikke innhentes sensitive personopplysninger. Opplysninger om personalets kjønn, alder og utdanningsbakgrunn vil bli samlet inn. Barnegruppens sammensetning med hensyn til alder, kjønn og morsmål vil også bli kartlagt.

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Identifiserbare opplysninger som navn på barnehage og videofilm vil bare være tilgjengelig for undertegnede, veileder og forskergruppen. I skriftlige notater, analyser og senere publikasjoner skal navn på barnehage, personale og barn være pseudonymisert. Videofilm vil bli oppbevart passord-beskyttet på UiAs server. Samarbeidet med barnehagen skal etter planen avsluttes innen utgangen av 2015. Data vil bli slettet når hele prosjektet er avsluttet innen utgangen av 2019.

#### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Dag Nome tlf 91589481, epost: [dag.nome@uia.no](mailto:dag.nome@uia.no) eller forskningsleder Ingrid Lund [ingrid.lund@uia.no](mailto:ingrid.lund@uia.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen  
Dag Øystein Nome  
Universitetslektor UiA  
Institutt for pedagogikk

## Vedlegg 3



### Gode relasjoner som forebygging av mobbing

Samtykke:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Navn:

Dato:

---

Foreldre

Ansatt

## Vedlegg 4



UNIVERSITETET I AGDER

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

### Gode relasjoner som forebygging av mobbing

#### Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å undersøke hvordan systematisk arbeid med relasjoner mellom voksne og barn i småbarnsavdelinger kan skape gode forutsetninger for inkluderende relasjoner mellom barna som et ledd i mobbeforebyggende arbeid. Studien er en del av et større forskningsprosjekt omkring mobbing i barnehagen i regi av UiA og er finansiert ved hjelp av midler fra FUB og FUG (Foreldreutvalget for Skole og Barnehage). Studien står under veiledning av førsteamanuensis Ingrid Lund ved UiA – institutt for pedagogikk. I tillegg er studien tilknyttet UiAs samarbeid med Kristiansand kommune omkring forskningsbasert læringsmiljøutvikling – FLIK. Studien er ment å inngå i et doktorgradsarbeid. To barnehager er forespurt om å delta. Disse er valgt ut på bakgrunn av at de representerer 2 ulike driftsformer – en avdelingsbarnehage og en åpen fleksibel barnehage.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelse innebærer å åpne småbarnsavdelingen/basen for et feltarbeid med varighet på omkring to uker våren 2014. Samspill mellom voksne og barn og mellom barn skal observeres i et par utvalgte situasjoner i løpet av barnehagedagen. Personalet skal deretter delta sammen med undertegnede i å velge ut observerte arbeidsmåter som kan systematiseres for å styrke relasjonskvaliteten. Høsten 2014 skal disse tiltakene prøves ut og dokumenteres. Observasjonen er ment å foregå ved skriftlige notater og videofilm. Det skal ikke innhentes sensitive personopplysninger. Opplysninger om personalets kjønn, alder og utdanningsbakgrunn vil bli samlet inn. Barnegruppens sammensetning med hensyn til alder, kjønn og morsmål vil også bli kartlagt.

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Identifiserbare opplysninger som navn på barnehage og videofilm vil bare være tilgjengelig for undertegnede, veileder og forskergruppen. I skriftlige notater, analyser og senere publikasjoner skal navn på barnehage, personale og barn være pseudonymisert. Videofilm vil bli oppbevart passord-beskyttet på UiAs server. Samarbeidet med barnehagen skal etter planen avsluttes innen utgangen av 2015. Data vil bli slettet når hele prosjektet er avsluttet innen utgangen av 2019.

#### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og dersom du ikke ønsker at ditt barn skal bli observert/filmet, vil barnehagen legge til rette for opphold i en annen avdeling/base eller et annet rom på avdelingen de dagene/tidspunktene hvor observasjonen skal pågå. Hvordan dette organiseres, vil barnehagens ledelse ta ansvar for, avhengig av barnets behov og barnehagens organisering. Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om ditt barn bli slettet.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Dag Nome tlf 91589481, epost: [dag.nome@uia.no](mailto:dag.nome@uia.no) eller forskningsleder Ingrid Lund [ingrid.lund@uia.no](mailto:ingrid.lund@uia.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen  
Dag Øystein Nome  
Universitetslektor UiA

## Vedlegg 5



Institutt for pedagogikk

### Gode relasjoner som forebygging av mobbing

Samtykke:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å la mitt barn delta

Navn:

Dato:

---

Foreldre

Ansatt



TIDSSKRIFT FOR NORDISK BARNEHAGEFORSKNING  
NORDIC EARLY CHILDHOOD EDUCATION RESEARCH JOURNAL

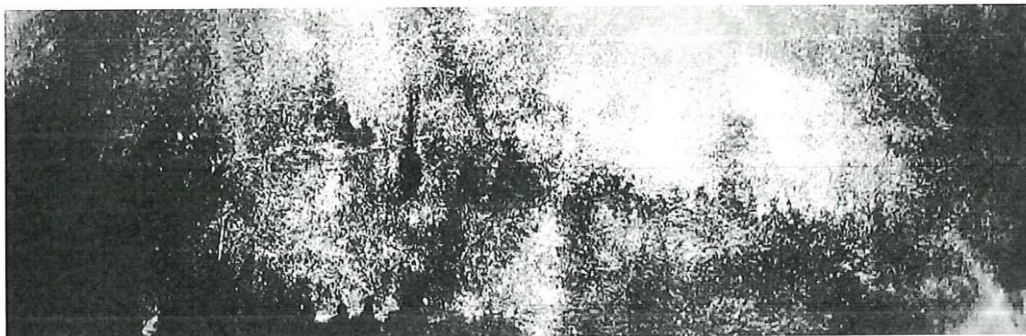
## De yngste barna og tingene deres – en ANT-analyse av lek i småbarnsavdelinger

---

**Nome, Dag Øystein:** Universitetslektor og PhD-kandidat ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder, Norge. E-mail: dag.nome@uia.no

---

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 14(6), p. 1-17, PUBLISHED 29<sup>TH</sup> OF MARCH 2017



*Sammendrag:* Artikkelen presenterer en mikro-etnografisk undersøkelse av barns forhold til tingene i to småbarnsavdelinger i norske barnehager. Hensikten er å forstå hvordan barns relasjoner til ting virker inn på deres mulighet til deltagelse og sosial posisjonering i gruppen. Undersøkelsen er basert på Aktør-Nettverk-Teori som vektlegger tingenes betydning som agens i sosiale nettverk og tingenes funksjon som forlengelse av barnas kropp. Undersøkelsen viser at tingene har betydning som legitim inngangsbillett til deltagelse i lekegrupper og at tingenes innbyrdes hierarkiske orden bidrar i å uttrykke den sosiale orden mellom barna som inngår i relasjon med dem

*Nøkkelord:* Aktør-Nettverk-Teori; lek; leketøy; toddlere

*Abstract:* The article presents a micro-ethnographic study on toddlers' relationship to the material artefacts in two Norwegian kindergarten groups. The purpose of the study is to understand how their relationship with objects influences their possibilities for participation in peer groups. The study is based on Actor-Network-Theory. A main point is that material artefacts have agency in social networks surrounding us and function as extensions of our bodies. The study indicates that material artefacts serve as entrance tickets for participation in group activities and that the hierarchic order between the objects in the room, influences the social order among the children using them.

*Keywords:* Actor-Network-Theory; play; toy; toddlers



## Chapter 13

---

# The flow of play among toddlers in kindergarten

*Dag Nome*

---

Part of the role of early childhood education (ECE) practitioners is to support the development of social engagement among children in peer groups and to prevent antisocial behaviour. This chapter argues that practitioners and researchers need a deepened understanding of the way toddlers interact during playtime, as this is the arena where such skills can initially be observed and developed. It addresses this challenge by interpreting data from a micro-ethnographic study of play interactions between toddlers in two Norwegian kindergartens drawing on Maurice Merleau-Ponty's phenomenology and Hannah Arendt's notion of *human action*.

During observations of toddlers during playtime, one particular phenomenon emerged as a pattern: the children often tended to interrupt and disturb each other. Unable as they were to negotiate verbally, they turned to a repertoire of actions in order to end an event and make new events possible. These actions included stealing items from each other, making noise, running or using items in disruptive new ways. One might think that these interruptions led to an unproductive and fragmented play experience and capricious friendships. Influenced by mass media and popular science, parents and staff are often concerned with the need for a child to find *that special one* – a stable and mutual friendship relation (Dewar, 2013; Branswell, 2014; Neilsen-Hewett, 2016). In addition, there is often an expectation that play should be characterized by tenacious children occupied in long-lasting high-quality play activities (Wood and Attfield, 2005). Such expectations might cause concern about the volatility often found in childhood interactions in kindergarten.

This chapter explores whether the understanding of these interruptions and disturbances changes when more closely examining the phenomenon of play among toddlers. Surprisingly often, these constant shifts in events during play create an atmosphere of wordless flow. One thing leads to another, creating a chain of events. The question is what social possibilities this flow of play might entail.

In order to deal with this question, the chapter elaborates on findings from video observations in peer groups of children between 1 and 3 years of



# Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen



Forskningsrapport  
2015

Ingrid Lund (red.)  
Marianne Godtfredsen,  
Anne Helgeland,  
Dag Øystein Nome,  
Bobo Velibor Kovac  
og David Lansing Cameron

