

"Jeg tenker ikke over det til vanlig, vet du..."

En mikroetnografisk undersøkelse av personalets tanker, refleksjoner og holdninger omkring sine interaksjoner med de yngste i barnehagen



Av
Vibeke Larsen

Master i barnehagepedagogikk
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Høgskolen i Oslo og Akershus

Mai 2014

Forord

Jeg må klype meg i armen.....

Jeg kan nesten ikke tro det er sant. I løpet av to intense, men interessante og lærerike år har jeg skrevet en egen masteroppgave. Det var noe jeg ikke trodde var mulig for noen år siden, men nå sitter jeg her i skrivende stund og skriver det aller siste som gjenstår av tekst - forordet til oppgaven! Det skal sies at jeg ikke har klart dette helt alene, så nå er tiden inne for å rette en takk til de som har bidratt med hjelp av alle slag. Først vil jeg takke **mastermiljøet** ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Takk til **engasjerte lærere og fine medstudenter** som bidratt til inspirasjon og utfordret meg til å oppdage nye perspektiver innen barnehagepedagogikk. Jeg har ikke hatt mulighet til å være en av de ivrige mastersaltilhengerne, men det har alltid vært en glede å stikke oppom for å si hei til dere som trofast sitter der og jobber.

Jeg vil rette en stor takk til **Ingeborg**, som gav seg i kast som veileder for mitt masterprosjekt. Du utstråler en ro, en faglig tyngde og trygghet som gav meg tillitt til egne ideer. Så er det **Annes** tur! Du fortjener en spesiell takk for at du med et smil og entusiasme tok over som veileder rett før jul. Med en positiv innstilling til arbeidet mitt bidro du til faglige refleksjoner og grundighet. Takk for at du leste tekst, uansett tid på døgnet, og gav gode, konstruktive tilbakemeldinger. På den måten fikk prosjektet mitt en god fremdrift, og jeg fikk motivasjon til å fortsette!

Kollokviegruppen! Den skal ha en spesiell takk! Camilla, Helga, Kristin og Siri, takk for alle diskusjonene, både faglige og ikke-faglige, om ulike problemstillinger innenfor barnehagepedagogikkens mange sider, og en trygg arena for å luften det mer private. Jeg kan med hånden på hjertet si jeg gleder meg til hvert eneste treff i fremtiden!

Gode venner utenfor studiet, dere vet hvem dere er! Takk for at dere ikke har forventet noe av meg det siste halve året, men stilt opp på turer, tekopper og skravling i sofakroken når jeg har hatt behov for å luften hjerne og kropp fra intense skriveperioder.

Takk til mamma og pappa, for barnepass og sjåførtjenester, og alltid på tilbudssiden med hjelpende hender. Takk for støtte og tro på at jeg klarte det!

Og kjæreste Hans Kjetil! Takket være din tålmodighet, kjærlighet og en raus vilje til å investere i vår felles fremtid, sitter jeg her med en mastergrad. Du har hele tiden vært en oppmuntrende samtalepartner, med urokkelig tro på at jeg var god på det jeg gjorde. Sist, men ikke minst. **Oda og Sara**, takk for at dere er som dere er! Takk for deilige klemmer, hjertelige smil og «verdens-beste-mamma-erklæringer». Dere betyr alt for meg!

Tranby, mai 2014

Vibeke Larsen

Summary

In the recent years the youngest children have distinguished themselves on equal footing with older children in the daycare profession (Statistisk Sentralbyrå, 2012a). Statistics show that even the youngest is in daycare every day and spend most of the day there (Statistisk Sentralbyrå, 2012b). Norwegian authorities have drafted laws and regulations that will help create good quality daycare. Staff have ethical obligations to promote all daycare children's opportunities for play, learning and education, in addition to the child's right to receive care (Rammeplan for barnehager, 2011). This requires an awareness of the power one has in virtue of the role and position as an employee of the daycare. The youngest often begins in daycare without acquired verbal language, and such a form of communication requires staff with watchful eyes and present, so that the youngest should be seen and understood by its varied expressions.

This study is based on a qualitative study in daycare. Observation and video observation of various episodes form the basis of unstructured interviews with informants. I wanted to investigate what the staff was thinking, and what kind of attitudes they had on interactions with the children, and the reflections that emerged about their own interactions with the youngest children in daycare. With a scientific theoretical grounding in critical hermeneutic phenomenology, I have examined and challenged dominant discourses, to see how these could affect the interviewees' thoughts and attitudes to their own work in the nursery. I believe this is an essential and important issue in the Norwegian daycare today. The survey is in addition to the scientific foundations, shaped and analyzed through five key concepts involved in the entire thesis. The key concepts are: discourse and power, the view of children, language diversity and behaviors that are characterized by acknowledgement.

My purpose of this study is to challenge the thoughts of valid daycare practices, and contribute to more reflection on a dimension I consider crucial in daycare; staff interaction practices, related to the youngest children. I would like to draw attention to the staff's reflective view on good interaction, sensitivity and varied forms of communication with the youngest. At the same time, I want to show connections between theory and practice. The thoughts, reflections and attitudes of staff expressed in this study reflect different discourses and power relations, different views on children, different views on language and behaviors that are characterized by acknowledgement.

Sammendrag

De yngste barna har i de senere år markert seg i barnehagefeltet på lik linje med større barn (Statistisk Sentralbyrå, 2012a). Statistikken viser at også de yngste er i barnehagen hver dag og tilbringer store deler av dagen her (Statistisk Sentralbyrå, 2012b). Norske myndigheter har utarbeidet lover og forskrifter som skal bidra til å skape god kvalitet i barnehagene. Personalet har yrkesetiske forpliktelser som skal fremme alle barnehagebarns muligheter for lek, læring og dannelse, i tillegg til barns rett til omsorg (Rammeplan for barnehager, 2011). Dette fordrer til en bevissthet rundt makten en har i kraft av rolle og posisjon som ansatt i barnehagen. De yngste møter gjerne barnehagen uten tilegnet verbalspråk, og en slik kommunikasjonsform forutsetter personale med våkne blikk og tilstedeværelser, for at de yngste skal bli sett og forstått med sine varierte uttrykk.

Denne undersøkelsen er basert på en kvalitativ undersøkelse i barnehage. Observasjon og videoobservasjon av ulike episoder danner bakgrunn for ustrukturerte samtaler med informantene. Jeg ønsket å undersøke hva personalet tenkte om og hvilke holdninger de hadde til interaksjonene med barna, og hvilke refleksjoner som kom fram rundt egne interaksjoner i møte med de yngste i barnehagen. Med en vitenskapsteoretisk forankring innen kritisk hermeneutisk fenomenologi har jeg undersøkt og utfordret dominante diskurser, for å se hvordan disse kan ramme inn informantenes tanker og holdninger til eget arbeid i barnehage. Dette mener jeg er et sentralt og viktig tema i den norske barnehagen i dag. Undersøkelsen er, i tillegg til den vitenskapelige forankringen, formet av og analysert gjennom fem nøkkelbegreper som trekkes med i hele oppgaven. Nøkkelbegrepene er: diskurser og makt, synet på barn, språkets mangfold og anerkjennende væremåter.

Min hensikt med undersøkelsen er å utfordre tanker om gyldig barnehagepraksis, og bidra til mer refleksjon rundt en dimensjon jeg anser som viktig i arbeidet i barnehage; personalets interaksjonspraksis relatert til de yngste barna. Jeg ønsker å rette oppmerksomheten mot verdien av personalets reflekterte forhold til gode samspill, sensitivitet og varierte kommunikasjonsformer med de yngste. Samtidig ønsker jeg å vise sammenhenger mellom teori og praksis. Tankene, refleksjonene og holdningene personalet gir uttrykk for i denne undersøkelsen reflekterer ulike diskurser og maktrelasjoner, ulike syn på barn, ulike syn på språk og anerkjennende væremåter.

Innholdsfortegnelse

FORORD	1
SUMMARY	2
SAMMENDRAG	3
INNHOLDSFORTEGNELSE	4
1. INNLEDNING	8
<i>1.1. Introduksjon til tema</i>	<i>8</i>
<i>1.2. Utgangspunkt for valg av tema</i>	<i>9</i>
<i>1.3. Presentasjon av oppgavens fokusområde</i>	<i>11</i>
<i>1.4. Avgrensing og presisering av oppgaven</i>	<i>12</i>
<i>1.5. Tidligere forskning</i>	<i>13</i>
<i>1.6. Oppgavens oppbygning</i>	<i>16</i>
<i>1.7. Oppsummering</i>	<i>17</i>
2. VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING	17
<i>2.1. Introduksjon</i>	<i>17</i>
<i>2.2. Å gå inn med et kritisk blikk</i>	<i>18</i>
<i>2.3. Både og – modernisme og postmodernisme</i>	<i>19</i>
<i>2.4. Kritisk hermeneutisk fenomenologi.....</i>	<i>20</i>
<i>2.5. Oppsummering</i>	<i>23</i>
3. MINE TANKER RUNDT BEGREPER.....	23
<i>3.1. Introduksjon</i>	<i>23</i>
<i>3.2. Diskurser og makt.....</i>	<i>24</i>
3.2.1. Inspirert av Foucault	24
3.2.2. Definisjonsmakt	26
3.2.3. Demokratisk underskudd	28
3.2.4. Oppsummering: Diskurser og makt	30
<i>3.3. Synet på barn</i>	<i>30</i>
<i>3.4. Anerkjennende væremåter - en levemåte</i>	<i>33</i>
<i>3.5. Språkets mangfold.....</i>	<i>35</i>
<i>3.6. Oppsummering</i>	<i>37</i>

4.	METODOLOGI OG METODE.....	37
4.1.	<i>Introduksjon</i>	37
4.2.	<i>Etnografi som metodologi.....</i>	39
4.3.	<i>Observasjon som metode</i>	41
4.4.	<i>Med videokamera som observasjonsverktøy.....</i>	43
4.5.	<i>Stimulated recall –stimulerte gjenblikk som metode</i>	45
4.6.	<i>Pålitelighet og validitet.....</i>	47
4.7.	<i>Etiske betraktninger, insider- og forskerrollen</i>	50
4.7.1.	Forskningens etiske prinsipper.....	50
4.7.2.	Pedagogisk insider og forskerroller- et område mellom to verdener....	51
4.8.	<i>Oppsummering</i>	54
5.	UNDERSØKELSEN OG ANALYSEARBEIDET	54
5.1.	<i>Innledning.....</i>	54
5.2.	<i>Forberedelser til undersøkelsen.....</i>	55
5.3.	<i>Med kamera, blikk og blokk.....</i>	56
5.4.	<i>Stimulerte gjenblikk - å oppleve det på nytt på en annen måte</i>	59
5.5.	<i>Transkribering - en fordring til etiske refleksjoner</i>	60
5.6.	<i>Analyseprosessen – en fortsettelse av det allerede påbegynte</i>	61
5.6.1.	Informantenes tilbakemeldinger på analysene.....	65
5.7.	<i>Oppsummering</i>	66
6.	RESULTATER AV ANALYSEN	66
6.1.	<i>Innledning.....</i>	66
6.2.	<i>Presentasjon av utsnittene.....</i>	68
6.3.	<i>Utsnitt 1. Åh, er det nifst?</i>	69
6.3.1.	Beskrivelse av episode 1:.....	69
6.3.2.	Utsnitt fra samtalen:	69
6.3.3.	Analyse av utsnitt 1.....	70
6.4.	<i>Utsnitt 2. Nå kikker hun stygt på meg igjen.....</i>	71
6.4.1.	Beskrivelse av episode 2:	71
6.4.2.	Utsnitt fra samtalen:	72

6.4.3.	Analyse av utsnitt 2.....	72
6.5.	<i>Utsnitt 3. Se på meg!</i>	74
6.5.1.	Beskrivelse av episode 3:	74
6.5.2.	Utsnitt fra samtalen:	74
6.5.3.	Analyse av utsnitt 3	75
6.6.	<i>Utsnitt 4. Smoothien</i>	77
6.6.1.	Beskrivelse av episode 4:	77
6.6.2.	Utsnitt fra samtalen:	77
6.6.3.	Analyse av utsnitt 4	78
6.7.	<i>Utsnitt 5. Berit Bae</i>	79
6.7.1.	Beskrivelse av episode 5:	79
6.7.2.	Utsnitt fra samtalen:	80
6.7.3.	Analyse av utsnitt 5	81
6.8.	<i>Utsnitt 6. Skal jeg hjelpe deg?</i>	82
6.8.1.	Beskrivelse av episode 6:	82
6.8.2.	Utsnitt fra samtalen:	83
6.8.3.	Analyse av utsnitt 6.....	83
6.9.	<i>Oppsummering</i>	85
7.	OPPSUMMERENDE DRØFTING AV FUNN	85
7.1.	<i>Introduksjon</i>	85
7.2.	<i>Diskurser og maktrelasjoner</i>	85
7.2.1.	Diskursen om personalets væremåte.....	85
7.2.2.	Diskurser omkring daglige gjøremål og aktiviteter	86
7.2.3.	Definisjonsmakt	87
7.2.4.	Barn som marginalisert gruppe	88
7.2.5.	Konstruerte sannhetsregimer sett i lys av statlig styring.....	89
7.2.6.	Personalets arbeidssituasjon i møte med nasjonale krav	90
7.3.	<i>Synet på barn</i>	91
7.4.	<i>Språkets mangfold</i>	93
7.5.	<i>Anerkjennende væremåter</i>	95

7.5.1.	Interaksjoner med anerkjennende kjennetegn, -eller ikke	95
7.5.2.	Anerkjennende væremåter gjør en forskjell.....	98
7.6.	<i>Oppsummering</i>	99
8.	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	100
8.1.	<i>Refleksjoner rundt teoretiske og metodiske valg</i>	100
8.1.1.	Med et kritisk hermeneutisk fenomenologisk blikk.....	100
8.2.	<i>Betraktninger i slutfasen</i>	101
8.2.1.	Forskerrollen	101
8.2.2.	Analyse og drøfting:.....	102
8.3.	<i>Implikasjoner for fremtidig forskning</i>	102
	LITTERATURLISTE	105
	VEDLEGG 1.	113
	VEDLEGG 2	115
	VEDLEGG 3.	117
	VEDLEGG 4.	119
	VEDLEGG 5. "ER DET NIFST?"	120
	VEDLEGG 6. "NÅ KIKKER HUN STYGT PÅ MEG IGJEN"	122
	VEDLEGG 7. "SE PÅ MEG"	124
	VEDLEGG 8. "SMOOTHIE"	126
	VEDLEGG 9. "BERIT BAE"	129
	VEDLEGG 10. "SKAL JEG HJELPE DEG?"	131

1. Innledning

1.1. Introduksjon til tema

De yngste barna har etter hvert markert seg i barnehagefeltet på lik linje med større barn (Statistisk Sentralbyrå, 2012a). Statistikken viser at de yngste også er i barnehagen hver dag og tilbringer store deler av dagen her (Statistisk Sentralbyrå, 2012b). Jens Qvortrup (2012) setter søkelyset på det faktum at ingen annen aldersgruppe enn barn tvinges til å oppholde seg over lengre tid i institusjoner. Barn kan ikke velge om de skal gå i barnehage eller ikke, foreldre eller foresatte velger på deres vegne. Jeg har vært observatør i debatten om de yngste bør gå i barnehage eller om de har det bedre hjemme, og jeg opplever variasjon i argumentasjon og forskningsresultater. Uansett resultater fra debatt og forskning, har småbarna kommet for å bli, og barnehagefeltet må ta i mot brukerne, uavhengig av alder.

Norske myndigheter har utarbeidet lover og forskrifter som skal bidra til å skape god kvalitet i barnehagene, også for den yngste aldersgruppen. Frode Søbstad (2002: 17) definerer barnehagekvalitet som "barnas, foreldrenes og de ansattes oppfatninger av og erfaringer med barnehagen, og i hvilken grad barnehagen oppfyller faglige og samfunnsmessige kriterier for hva en god barnehage er". Mine lesninger av statlige dokumenter som Stortingsmelding 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* og Stortingsmelding 24 (2012- 2013) *Framtidens barnehage*, tilsier at kvalitet for de yngste er hovedsakelig forstått gjennom små barnegrupper og god voksentetthet. Som en følge av regjeringens mål om retten til barnehageplass for alle, som trådte i kraft i 2009 (Innst. O. nr. 69, 2007-2008), har barnehageutbyggingen i Norge økt i takt. Dette har over tid medført at barnehagene generelt har gått klart i retning av større barnegrupper, og førskolelæreren har fått mindre tid med hvert barn (Vassenden, Thygesen, Bayer, Alvesstad & Abrahamsen, 2011). På den ene siden kan jeg se at regjeringens krav til kvalitet for de yngste muligens har vært nødt til å vike i kampen om å oppdrive flere barnehageplasser. På den andre siden kan jeg lese i Stortingsmelding 41 (2008-2009), om det stadige fokuset på hvordan mindre barnegrupper bidrar å øke kvaliteten i samhandlingene mellom voksen og barn. Her vil jeg si at kvalitetsdiskursen trer fram på en måte som viser sannheter preget av dikotomi, hvor dagens kvalitetsbegrep faller mellom to stoler. På den ene siden har myndighetene definert hva som kjennetegner en barnehage med god kvalitet, men på den andre siden tar liberale markedskrefter tak i barnehagefeltet og vanskeliggjør

implementeringen av myndighetenes ideologier omkring kvalitet for de yngste. Med bakgrunn i dette teoretiske skillet ønsket jeg å komme meg ut i barnehagen og undersøke en dimensjon av kvalitetsaspektet

1.2. Utgangspunkt for valg av tema

De yngste møter gjerne barnehagen uten tilegnet verbalspråk. Nonverbal kommunikasjonsform forutsetter voksne med et våkent blikk og tilstedeværelse, for at de yngste skal bli sett og forstått med sine varierte uttrykk. Berit Bae (2004) skriver om kvalitative aspekter i kommunikasjonen mellom voksen og barn. Et av aspektene viser til situasjoner "(...) hvor den voksne viser varme, er følelsesmessig uttrykksfull og engasjerer seg i dialogen med barn"(Bae, 2004:41). Gjennom egen praksis har jeg opplevd varierende kommunikasjonsformer og tilstedeværelse hos personalet som er sammen med barna hver dag. Jeg ble inspirert av Bae (2004) som så på en god voksen/ barn- relasjon som én av grunnsteinene for kvaliteten i barnas hverdagsliv i barnehagen. Dette motiverte meg til å rette søkelyset mot de som arbeider med barna, altså pedagogene, fagarbeidere og assistenter. Som interaksjonspartnere for de yngste, er de alle med å forme det relasjonelle miljøet i hverdagsbarnehagen, med eller uten kvalitative aspekter.

I Barnehageloven (2005) står det skrevet:

Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering (Barnehageloven, 2005: kap.1 § 1).

Sitatet ovenfor er også innlemmet i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver¹ (2011) i samfunnsmandatet. Barnehageloven og samfunnsmandatet danner grunnlaget for det totale arbeidet i dagens barnehagepraksis. Jeg leser innholdet i sitatet som om arbeidet bør tuftes på grunnleggende verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn. Respekt for menneskeverdet er særlig viktig her. Menneskeverdet reflekterer toleranse og interesse for hverandre, uansett nasjonalitet, kultur, alder eller kjønn, og hvor barnehagen respekterer mangfoldet som er representert i barnegruppen.

¹ Heretter kalt Rammeplan

I sitatet forstår jeg også blant annet "barnehagen" implisitt som personalet som arbeider der. Med en slik forståelse fordrer det en personalgruppe som møter barna i barnehagen med gjensidig respekt, for å skape en trygg ramme for fellesskap og demokrati. Jeg vil hevde dette legger føringer for et reflektert personale med grunnleggende verdier av etisk art, hvor visse kvaliteter bør være tilstede for å motarbeide alle former for diskriminering.

Stortingsmelding 41 (2008-2009) definerer hvilke kvaliteter som burde være tilstede i en god barnehage, sett fra et voksenperspektiv. Gjennom mine år i praksis i barnehage, som assistent og pedagogisk leder, har jeg satt spørsmålsteget til hva de yngste barna opplever som kvalitet i barnehagen. Jeg ville nærme meg et aspekt av kvalitetsdiskursen for å se om jeg kunne skimte et landskap hvor de yngste ble sett, hørt og anerkjent med sine forutsetninger for kommunikasjon. Jeg ville samtidig trekke inn diskursen om verbalspråket som det gyldige, hvor barn uten verbalspråk stod i fare for å bli marginalisert inn i et syn som kunne hemme og begrense deres verdi som medskapere av egen hverdag i barnehagen. Et slikt syn kan bidra til en holdning hvor tidsrommet mellom spedbarnsperioden og dagen da barnet mestrer verbalspråkets kunst, havner i et ingenmannsland i en barnehagefaglig praksis preget av en kunnskapsbase hvor verbalspråket blir sett på som det gyldige. Jeg la merke til at jeg selv var nøstet inn i diskursen om verbalspråk som hegemonisk verdi, ved at jeg omtalte de yngste som 'barna uten verbalspråk' og ikke som 'barna med kroppsspråk'. Dette sa meg noe om hvor normalisert og tatt-for-gitt denne diskursen var i vårt samfunn. Som student hadde jeg gode muligheter for et faglig fokus på problemstillingen, men tilla likevel verbalspråket mye makt bare ved å nevne det som 'ikke-til-stede'.

Jeg hadde også en forforståelse av at praksisfeltet var preget av overordnede diskurser om barn og barndom, hvor personalets definisjonsmakt var med på å skape forståelser for hvordan barnehagepraksisen ble utøvd. Jeg ønsket å skrive fram en tanke om at strukturelle diskurser omkring barnas forventede stadieutvikling kunne virke hemmende og begrensende i det pedagogiske arbeidet, hvor mennesker i alle aldre skal bli møtt med et likt blikk og en holdning til å legge til rette for like muligheter for alle i barnehagen. Dette argumentet kan jeg se i sammenheng med Gaile S. Cannella og Radhika Viruru (i Gjervan, Andersen & Bleka, 2006) som "opplever det å arbeide ut fra en modernistisk kunnskapsbase som altfor begrensende og isolerende, for enkel og monokulturell." Voksne personer kan bruke sin makt og definere hva som er best for barn i et praksisfelt hvor strukturelle diskurser blir reproduisert. Jeg ville komme med en påstand om at barna og de ansatte sto i et dikotomisk forhold til hverandre, hvor de

Yngste barna mulig ble marginalisert. Disse tankene dannet bakgrunnen for mitt ønske om å problematisere og utfordre nettopp disse diskursene, men jeg forstod imidlertid raskt, at fokuset var for stort for en masteroppgave. Jeg begynte da å snevre inn og gjorde det klarere for meg selv hva jeg fant mest interessant.

Et mer presist utgangspunkt for undersøkelsens tema var et utdrag fra Stortingsmelding 41, som fanget min oppmerksomhet. Her kom det frem at en av de viktige faktorene for å oppnå kvalitet i barnehage var når: "Samspeillet mellom voksne og barn er kjennetegnet av at de voksne er lyttende, omsorgsfulle og tilgjengelige" (St. meld. nr. 41, 2008-2009: 8). Med dette sitatet i som klangbunn ble jeg motivert til å gjøre en undersøkelse omkring personalets væremåte i forhold til de yngste barna. Jeg stilte spørsmål om de de yngste ble sett og hørt av lyttende, omsorgsfulle og tilstedeværende voksne, og hvilken type kommunikasjon personalet viste interesse for eller la merke til. Sheila Degotardi og Belinda Davis (2008) har undersøkt personalets forståelse av de yngste barna. Deres funn viser at tolkninger og holdninger til barna ofte forble tause og prosessuelle, og dermed også ubestridte og unngikk gransking. Dette var argumenter jeg ville støtte meg til, og fant det interessant å undersøke nærmere, for å se om det er slik det "er" overalt.

Formålet med oppgaven ble å undersøke om jeg så sammenhenger mellom teori og praksis, og om personalet reflekterte over sin væremåte i møte med de yngste i pedagogisk praksis. I neste kapittel presenterer jeg oppgavens fokusområde, og skriver fram problemstillingen jeg brukte som en rettesnor under hele arbeidet.

1.3. Presentasjon av oppgavens fokusområde

Som nevnt ovenfor opplevde jeg en økende interesse for personalets relasjoner og interaksjoner med de yngste barna under mine år i barnehagefaglig praksis. Jeg observerte hvor viktig personalets væremåter var for barnas trivsel og utvikling, og at barna var prisgitt personalgruppa på sin avdeling. Mitt fokus i oppgaven rettet seg mer og mer mot interaksjonene og kommunikasjonen mellom voksen og barn, og da særlig barna uten tilegnet verbalspråk. Jeg var interessert i finne ut mer om personalets egne fortellinger om dette, og oppgaven fikk dermed følgende fokusområde: En mikroetnografisk undersøkelse om personalets tanker, holdninger og refleksjoner omkring egne interaksjoner med de yngste i barnehagen.

Jeg ønsket å undersøke hva personalet tenkte om, hvilke holdninger de hadde til interaksjonene med barna, og hvilke refleksjoner som kom fram rundt egen væremåte i møte med de yngste. Jeg utformet et forskningsspørsmål som hjalp meg til å holde fokus og en rød tråd i arbeidet. Forskningsspørsmålet lyder som følger:

Hvilke tanker, refleksjoner og holdninger gir personalet uttrykk for i samtaler om sine interaksjoner med de yngste i barnehagen?

Min intensjon med masteroppgaven var å utfordre tanker om gyldig barnehagepraksis, og bidra til mer refleksjon om personalets interaksjonspraksis relatert til de yngste barna. Jeg ønsket å rette oppmerksomheten mot verdien av personalets reflekterte forholdt til gode samspill, sensitivitet og varierte kommunikasjonsformer med de yngste. Samtidig ville jeg vise sammenhenger mellom teori og praksis. Det jeg har presentert til nå har vært en vid beskrivelse av oppgavens fokusområde. Jeg ønsker derfor å avgrense og presisere oppgaven i det følgende kapitlet.

1.4. Avgrensing og presisering av oppgaven

I dette masterprosjektet har jeg hatt fokus på en liten del av det relasjonelle aspektet i interaksjoner mellom barn og barnehagepersonalet. Jeg har studert ulik litteratur og forskning om hvordan barn bør bli ivaretatt som subjekter i den pedagogiske relasjonen, og utført en kvalitativ undersøkelse i en barnehage med tanke på å se hva som preger personalets tanker, holdninger og refleksjoner om interaksjonene med de yngste. Jeg har brukt begrepet interaksjon, for å vise at fokuset har vært på fenomener som er kjennetegnet av samhandling, vekselvirkning og gjensidig påvirkning mellom mennesker. Datamaterialet er analysert ut i fra interaksjoner som kommer til syne videoobservasjonene og under samtalene med informantene.

Jeg vil presisere at jeg har valgt å se materialet fra ulike sider gjennom 5 nøkkelbegreper: diskurser og makt, synet på barn, språkets mangfold og anerkjennende væremåter, for å belyse mangfoldige tolkningsrammer av noen fenomener som viste i observasjonstiden. Dette har ført til at teorier om og drøfting av fenomenene ikke går i dybden, men heller viser de brede linjene sett fra forskningsspørsmålets ordlyd.

I startfasen av masterprosjektet ble jeg trukket mot deler av postkolonial tenkning, særlig den etiske dimensjonen som ser på ulik bruk av makt, kategorisering og marginalisering av grupper. Et bevisst etisk blikk fordrer en praksis der mennesker har

lik verdi uansett alder og identiteter, og der kunnskaper og erfaringer ikke blir marginalisert eller undertrykt. Postkolonial kritikk inspirerte meg til å oppdage, undersøke og utfordre diskurser og makt i masterprosjektet. Underveis i prosessen ble det klart for meg at jeg tenkte og arbeidet innenfor en kritisk hermeneutisk fenomenologi, så min vitenskapelige forankring vil jeg si ligger her. Jeg har allikevel valgt å beholde noen inspirasjonslinjer fra postkoloniale/feministiske tenkere, som vil vise seg i teksten som små drypp. Jeg vil presisere at det postkoloniale ikke er noe jeg har lagt stor vekt på. Undersøkelsen og oppgaven er, i tillegg til den vitenskapelige forankringen, også formet av og analysert gjennom fem nøkkelbegreper som vil trekkes med i tekstens helhet. Nøkkelbegrepene; diskurser og makt, synet på barn, språkets mangfold og anerkjennende væremåter, er begreper jeg hadde med fra tidligere erfaringer i teoretisk og praktisk arbeid i barnehagefeltet. Dette var begreper jeg ønsket å jobbe ut i fra, og valgte å bruke som verktøy i analysearbeidet. Metaforisk, slik jeg ser det, danner nøkkelbegrepene grunnstammer i pedagogisk arbeid med de yngste i barnehagen, hvor de er med å forme hvordan personalet møter og kommuniserer med de yngste, og hvilken verdi ulike språkformer får i interaksjonene. Ut fra dette har jeg identifisert tendenser og funn.

Jeg vil understreke at mine funn må leses med visse begrensninger med hensyn til generaliserbarhet. Datamaterialet er relativt lite, og tatt fra en barnehage. Jeg har vært i to avdelinger i denne barnehagen. Materialet må også tolkes i en norsk kontekst og kultur. Jeg har en etnisk norsk bakgrunn, hvor oppvekst og oppdragelse har vært preget av en modernistisk tradisjon². Dette har vært med å farge tekstens innhold og argumentasjon. Min besvarelse er også et resultat av at informanter var villig til å delta, og hvilken barnehage som åpnet opp for samarbeid. Utarbeiding av analysestrategier og tolkning har også formet oppgaven til det den har blitt. Denne oppgaven vil kun representere en av mange måter å tilnærme seg problematikken på.

1.5. Tidligere forskning

For å få en oversikt over hva som har blitt gjort tidligere av studier og litteratur innen personalets forståelse av eget arbeid, holdninger, tanker og refleksjoner, gjorde jeg søk i ulike databaser som BIBSYS, ERIC, ODA og Google Scholar. I utgangspunktet ønsket jeg i hovedsak å søke etter norske studier og litteratur, da disse befinner seg innenfor samme referanseramme og kontekst som min undersøkelse, barnehager i

² Se kapittel 2.3. for videre argumentasjon.

Norge. Det viste seg imidlertid at funnene var begrenset, og jeg utvidet dermed søket til å gjelde alle typer studier og litteratur. Resultatet var mange studier og artikler hvor en har sett på interaksjoner mellom personalet og barnet, og betydningen av barn-personal interaksjoner, men få hvor personalet selv ytrer sine tanker, holdninger eller refleksjoner omkring egne interaksjoner i arbeidet med de yngste.

Jeg har funnet noen studier som har visse likheter med min undersøkelse. Jeg vil ikke nevne alle her, men trekke ut noen som har vært nyttige i mitt arbeid. Jeg vil blant annet trekke fram Eva Johanssons (2003) studie "*Möten för lärande – pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*", med grunnlag i et oppdrag fra Myndigheten för skolutveckling i Sverige. Johanssons bok *Små barns läring- Møter mellom barn og voksne i barnehagen* (2013) bygger også på denne undersøkelsen. Formålet med studien var å danne et bilde av det pedagogiske arbeidet med de yngste barna i barnehagen. Studiens relevans mot min undersøkelse er fokuset på hvordan personalet drev sin virksomhet i hverdagen, hvilke kommunikative samspill som fant sted og hvilket syn på barn personalet gav uttrykk for i møtet med de yngste. Jeg kan finne noe av det samme fokuset i Sheila Degotardi's og Belinda Davies' (2008) studie: *Understanding infants: characteristics of early childhood practitioners' interpretations of infants and their behaviours*. Her undersøker de hvordan barnehagepersonalet tolker de yngste barnas oppførsel og uttrykk, og hvilken forståelse de har til egne uttalelser. Sett mot min undersøkelse finner jeg noen likhetstrekk ved personalets tolkning av de yngste barnas væremåte og egen forståelse av beskrivelser av barna. Mine informanter tolket barnas væremåte og uttrykk, i tillegg til å reflektere over og gi uttrykk for hvilken forståelse de hadde av interaksjonene i møtene mellom seg selv og barna.

Utover studiene overfor fant jeg lite relevant materiale sett i sammenheng med mitt forskningsfokus. Når det gjelder metodetilnærming fant jeg tre aktuelle fagfelleverderte artikler som var basert på videoopptak, samtaler og refleksjoner, i likhet med min undersøkelse. Torgeir Alvestads (2009) artikkel *Barnehagen som læringsarena for de yngste barna* tar utgangspunkt i et utviklingsprosjekt på en småbarnsavdeling, hvor fokuset er bevisstgjøring av personalets arbeid og om dette kan føre til utvikling av barnehagen som læringsarena. Personalets pedagogiske arbeid ble videofilmet og opptakene utgjorde grunnlag for refleksjoner rundt arbeidet. Den samme metodetilnærmingen har Anne Tove Fennefoss og Kirsten E. Jansen (2012) vist i sin artikkel: *Dynamikk og vilkår - et spenningsfelt mellom det planlagte og barns medvirkning i barnehagens læringsaktiviteter*. Denne artikkelen tar utgangspunkt i et praksisrettet FOU-arbeid om barns medvirkning i planlagte læringsaktiviteter, og om ulike pedagogroller som skaper ulike forutsetninger for barns medvirkning. Fennefoss

og Jansen har tatt i bruk reflekterende samtaler basert på videoopptak, noe også Anne Myrstad (2009) gjør i artikkelen *Kunnskapsutvikling gjennom linsa*. Artikkelen utgangspunkt er et samarbeid mellom forskere og praktikere i feltet, hvor visuelle medier får fokus i utvikling av kunnskap på en småbarnsavdeling. Artikkelen løfter fram at visning av videosnutter og refleksjoner rundt dem, bidrar til bevisstgjøring og utvikling av ny kunnskap. I følge informantene i min undersøkelse var dette noe som ble sett på som et positivt utfall, til berikelse og utvikling i det pedagogiske arbeidet i informantbarnehagen, uten at dette var min intensjon i utgangspunktet.

Jeg har sett på mitt forskningsfokus mot aktualitet i dagens barnehageforskning. I artikkelen *Status og utfordringer i norsk barnehageforskning* i Nordisk Barnehageforskning, ser Marit Alvestad, Jan-Erik Johansson, Thomas Moser og Frode Søbstad (2009) på ulike sider ved norsk barnehageforskning. De trekker fram områder det anbefales å gjøre mer forskning på, og et av punktene er barnehagepersonalets pedagogiske praksis. Jeg vil hevde min undersøkelse møter denne anbefalingen, da den tar for seg en liten del av den pedagogiske praksisen barnehagepersonalet står ovenfor i hverdagslivet. Elisabeth Bjørnstad og Ingrid Pramling Samuelsson (2012) har som redaktører utarbeidet en forskningsoversikt: *Hva betyr livet i barnehagen for barn under 3 år?* Oversikten ble utarbeidet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, hvor hensikten har vært å gi en oversikt over vitenskapelige tekster fra Norge og land som kan sammenlignes med Norge. I følge denne oversikten er det redegjort for forskning som savnes når det gjelder de yngste barna i barnehagen. Noen av punktene som trekkes fram er hvordan de som jobber med små barn ser på sitt arbeid, og hvordan personalet kan observere sitt arbeid og utvikle det. Her ser jeg at aktualiteten for dagens barnehagevirkelighet står i samsvar med forskningsfokuset i oppgaven min, da jeg undersøker hvilke tanker, refleksjoner og holdninger personalet har til sine interaksjoner med de yngste i barnehagen. Metodene jeg har tatt i bruk kan også være relevant for hvordan personalet selv kan observere og utvikle det pedagogiske arbeidet i barnehagen, gjennom felles refleksjon over videosekvenser.

Jeg har nå gjort rede for tidligere forskning relatert til mitt forskningsfokus og trukket fram oppgavens aktualitet i dagens barnehagefelt. Videre vil jeg gi leseren en oversikt over oppgavens oppbygning.

1.6. Oppgavens oppbygning

Kapittel 1, *Innledning*, er en introduksjon til tema og en beskrivelse av oppgavens fokusområde. Videre presenterer jeg oppgavens forskningsspørsmål og presiserer oppgavens avgrensinger. Jeg presenterer også tidligere forskning som er relevant mot min oppgave.

Kapittel 2, *Vitenskapsteoretisk forankring*, omhandler blant annet tanker jeg har gjort meg om å gå inn i forskningsfeltet med et kritisk blikk og hvordan jeg som forsker er preget av å vokse opp i en modernistisk tradisjon. Dette kapittelet gjør også rede for kritisk hermeneutisk fenomenologi.

Kapittel 3, *Mine tanker rundt begreper*, belyser nøkkelbegrepene i oppgaven; Diskurser og makt, synet på barn, anerkjennende væremåter og språkets mangfold. Nøkkelbegrepene drøftes opp mot teori.

Kapittel 4, *Metodologi og metode*, gir en introduksjon til etnografi som metodologi og tar for seg de ulike metodene som er brukt for å få tak i datamateriale. Metodene er som følger: Observasjon, videoobservasjon og stimulated recall (som jeg senere i kapitlet har oversatt til stimulerte gjenblikk). Jeg argumenterer for oppgavens pålitelighet og validitet, for så å skrive frem etiske betraktninger, insider- og forskerrollen.

Kapittel 5, *Undersøkelsen og analysearbeidet*, gjør rede for det praktiske arbeidet under undersøkelsen, som forberedelser, observasjonsarbeidet i informantbarnehagen, samtalen og transkribering av samtalene. Jeg viser hvordan datamaterialet ble redusert. Videre presenteres utsnittene som danner grunnlaget for resultatene av analysen, samt argumentasjon for undersøkelsens analysestrategi.

Kapittel 6, *Resultater av analysen*, innledes med tanker omkring analysearbeidet. Deretter presenteres en beskrivelse av episodene vi så på videoopptaket, for så en presentasjon av samtaleutsnittene. Jeg skriver kort fram resultater av analyse og tolkning og drøfter dette.

Kapittel 7, *Oppsummerende drøfting av funn*, trekker ut funn fra analysen og drøfter et og et nøkkelbegrep opp mot teori, i retning av konkluderende refleksjoner.

Kapittel 8, *Avsluttende refleksjoner*, gir leseren et innblikk i mine refleksjoner rundt teoretiske og metodiske valg, blant annet rundt kritisk hermeneutisk fenomenologi

som vitenskapsforankring. Kapitlet gir leseren et innblikk i betraktninger jeg gjorde meg i sluttfasen omkring forskerrollen og valg av måte å presentere analyse- og drøftingsdelene. Oppgavens implikasjoner for fremtidig forskning avrunder oppgaven.

1.7. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gitt en introduksjon til tema og en presentasjon av oppgavens fokusområde. Videre har jeg presentert oppgavens forskningsspørsmål og presisert oppgavens avgrensinger. Jeg har også vist til tidligere forskning som er relevant mot min oppgave, og en oversikt over oppgavens oppbygning.

2. Vitenskapsteoretisk forankring

2.1. Introduksjon

Mitt masterprosjekt vil jeg beskrive som et knippe av tråder som jeg har knyttet sammen. Jeg valgte en eklektisk tilnærming med forankring i kritisk hermeneutisk fenomenologi, og har sett datamaterialet mitt i lys av det og fem nøkkelbegreper; makt, diskurser, synet på barn, språkets mangfold og anerkjennende væremåter. Jeg har sett på deler og helheter i empirien, og vevet dette sammen i analyse og diskusjon/drøfting. Intensjonen er at oppgaven skal gjenspeile måten jeg tenker og arbeider på, både teoretisk og praktisk.

Vitenskapsteori er teori av tverrfaglig karakter som forsøker å besvare spørsmål om hva vitenskap er, gjennom studier av vitenskap i et filosofisk, sosiologisk, psykologisk og historisk perspektiv (Kjørup, 1997). Retningslinjene for forskningen og forskerrollen styres av valg av vitenskapsteori. Vitenskapsteorier stiller visse krav til hva kunnskap er, hvordan resultater kan måles og hvordan forskning skal utføres. Vitenskapsteori knyttes derfor til spørsmål av epistemologisk-, ontologisk og normativ karakter (Bondevik & Bostad, 2006). Epistemologi handler om spørsmål omkring hva vi kan vite og hvordan vi kan vite det. Det er refleksjoner over hva kunnskap om samfunnet egentlig er, og hvordan vi kan si at vi vet hvordan kunnskap blir til

(Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2010). Ontologi er rettet mot hva virkeligheten er. Den sier noe om hva som er virkelig og hva som finnes (Kjørup, 1997). Implisitt i vitenskapstradisjonen denne oppgaven er forankret i, ligger det føringer i hvordan jeg utførte forskningen, hvordan jeg framsto som forsker, samt epistemologisk og ontologisk grunnsyn

I det følgende vil jeg presentere noen tanker jeg gjorde meg om å gå inn med et kritisk blikk i eget felt, og det å stå med en fot i modernistisk tradisjon og en fot i det postmoderne paradigme. Jeg vil også kort gjøre rede for vitenskapsteoretisk forankring, kritisk hermeneutisk fenomenologi.

2.2. Å gå inn med et kritisk blikk

Ordet *kritisk* blir ofte forstått som et negativt ladet ord, og i mange kulturer er det ikke sett på som særlig høflig å være kritisk (Rhedding-Jones, 2005). Før jeg tok høyere utdanning hadde jeg også en forforståelse av *kritisk* og *kritikk* som ord ladet med et negativt fortegn, noe jeg kjente på da jeg skulle ta fatt på denne oppgaven. Jeg var også skeptisk til å gå inn i eget fagfelt og egen profesjon med et kritisk blikk. På samme måte som Jeanette Rhedding- Jones³ (2005) foreslo, ønsket jeg å rette et kritisk blikk mot eget felt. Ikke på et personlig plan, men mot institusjonen og på meg selv som forsker⁴. Spørsmål jeg stilte i forkant var hvordan tidligere kollegaer, bekjente i barnehagefeltet og informanter ville reagere på forskningsfokuset mitt, og om de ville de føle seg fornedret. Jeg var nødt til å utfordre meg selv og gå noen runder før jeg endelig bestemte forskningsdesignet. Forskningsintensjonen var å være kritisk, uten å bli ufin. "I would say that you can be critical without being nasty; you can cause change whilst still being supportive (Rhedding-Jones, 2005: 80). Jeg ville sette et spørsmålstegn ved deler av barnehagefeltet for å synliggjøre diskurser som regulerer og kontrollerer praksiser og relasjoner mellom mennesker, samtidig som jeg ønsket å vise respekt og anerkjenne arbeidet som blir utøvd i dagens barnehager. Cannella og Viruru (2004) hevder dette kan være en utfordring i samtidens praksis som er preget av motstridende diskurser:

We can simply (...) learn, think, challenge, contest, and join together to explore possibilities, to challenge oppressive power, and to rethink who we are and

³ 1943-2013

⁴ Se kapittel 4.7. der *etiske betraktninger, insider- og forskerrollen* blir grundigere skrevet fram.

what is important to us both personally and professionally (Cannella & Viruru, 2004: 8)

Jeg ville gjøre en undersøke med et kritisk blikk, for å utfordre, stille spørsmål til og tenke barnehageprofesjonen med "nye" øyne. Jeg runder av kapittel 2.2 med Lars Løvliens ord, som jeg låner som om de skulle vært mine egne: "Hvis ordet kritikk skal bety noe i en profesjon, kan det ikke være å befeste en gitt praksis, det kan ikke bety mer av det samme, men tvert om å la seg utfordre av det som kunne vært annerledes (...)" (Løvlie, 2013: 21).

2.3. Både og – modernisme og postmodernisme

Å bruke flere perspektiver kan åpne muligheter for å se og anerkjenne ethvert menneske med respekt for individenes ulike bakgrunner, kulturelt, etnisk og økonomisk, uten å definere et perspektiv som bedre enn et annet (Gjervan m.fl. 2006). Ved å ha et nyansert og reflektert bilde av ulike perspektiver vil jeg argumentere for det å befinne seg i ulike tradisjoner. Jeg opplever og forstår meg selv som preget av ulike horisonter i både modernistisk og postmodernistisk paradigmer, og vil skrive fram en kort redegjørelse for begge i det følgende.

På 1700-tallet oppstod modernitetsprosjektet som hadde til hensikt å utvikle en objektiv, universell vitenskap. Man ønsket å oppnå visshet som var tuftet på "(...) universelle og fattbare elementer, evner, lover og forklaringer" (Dahlberg, Moss & Pence, 2009: 38). Sentralt i moderniteten var synet på verden som fattbar og ordnet, og troen på lineær framgang og absolutte sannheter. Mennesket hadde en iboende, forutbestemt natur. Subjektet var stabilt, sentrert og autonomt, og kunne utvikle seg fullstendig ved hjelp av bestemt kunnskap som var universell og verdinøytral (Dahlberg m.fl., 2009). Økt skepsis til moderniteten og hva som fulgte med den, skapte et postmoderne perspektiv rundt 1960. I følge Dahlberg m. fl. (2009) overtok ikke postmoderniteten etter moderniteten, men eksisterer fremdeles side om side. Postmoderniteten beveger seg heller bort fra modernitetens sannheter for å møte mangfold og toleranse som en kilde til kreativ endring. Den postmoderne forståelsen ser på verden som ambivalent, kompleks, fragmentert og kaotisk (Gjervan m.fl. 2006). Det finnes ingen absolutte sannheter som kan oppdages. Verden, og kunnskap om den, betraktes som en sosial konstruksjon i prosess, hvor ethvert menneske er aktive deltakere på lik linje. Lather (i Dahlberg m.fl. 2009) hevder kunnskap er en kontekstuell og sosial konstruksjon som skapes for å finne mening, ikke sannhet. I

motsetning til modernistisk syn på subjektet som enhetlig individ, er subjektet i postmoderne tenkning "(...) erstattet med et midlertidig, tilfeldig, konstruert subjekt som nødvendigvis deltar i meningsskapende prosesser" (Lather i Dahlberg m.fl. 2009: 44). Subjektet blir, innenfor postmodernismen, kontinuerlig konstituert og rekonstituert ved hjelp av relasjoner, som et foranderlig selv.

Jeg vokste opp på 1970 og 1980 tallet, og ble oppdratt i den modernistiske tradisjonen. Selv om jeg har blitt bevisst andre paradigmer, kan jeg ikke vende ryggen fra min barndoms "lære". Dette er noe jeg tar med meg videre. Gjennom bevissthet for modernismens universelle diskurser ser jeg en fordel jeg kan dra nytte av i barnehagepedagogikk, og en erfaring jeg ønsker å se i lys av møtet mellom modernistisk og postmodernistisk perspektiv. Nettopp ved det faktum at jeg selv bidrar til reproduksjon av ulike diskurser preget av modernistisk arv, får meg til å oppdage og sette et spørsmålsteget ved de samme diskursene. Det finnes mye makt i å definere hvilken kunnskap som gir "riktig" utvikling. En slik form for maktutøvelse øker forskjellene mellom mennesker og skaper majoriteter og minoriteter i samfunnet, avhengig av sosial, kulturell og religiøs status. Dette kan igjen føre til marginalisering av grupper som motsetter seg, eller ikke er forenelige med universelle sannheter eller maktregimer. Med et kritisk blikk i mellomrommet mellom paradigmene vil jeg føre leseren til neste kapittel som tar for seg kritisk hermeneutisk fenomenologi.

2.4. Kritisk hermeneutisk fenomenologi

Jeg ville nærme meg teori- praksis problematikken med et kritisk aspekt, for å ikke bare få en forståelse for informantenes tanker, holdninger og refleksjoner, men også problematisere funn gjennom teoretiske aspekter. På denne måten ville ikke oppgaven min være en ren deskriptiv/ beskrivende studie, men bære preg av et mer kritisk fortolkende tilnærming. Fortolkende, eller hermeneutisk tilnærming brukes for å få fram ulike måter å forstå situasjoner på, og for å få fram mening i empirien (Lopez & Willis, 2004). Kritisk fortolkende analyser kan være bevisstgjørende for både forsker og leser. Aspekter ved informantenes fortellinger fokuserer ikke ensidig på beskrivelser av det som viser seg, men avdekker andre sider av fortellingene som kanskje ligger skjult i datamaterialet (Bae, 2009). På bakgrunn av dette ville jeg ha mulighet til å finne mening utover informantenes erfaringshorisont, samtidig som teorien ville være mer tilgjengelig og nærme seg praksisfeltets mangfoldige utfordringer. Kvale og Brinkmann viser til fenomenologi som en utbredt vitenskapelig tilnærming innen kvalitativ forskning, og viser til: "en interesse for å forstå sosiale

fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppfattes av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter" (Kvale & Brinkmann, 2010: 45). Hermeneutisk fenomenologi kan bidra til å bygge bro mellom forskerens og informantenes verdener, men i følge Bengtsson (2005) kan brobyggingen aldri føre til total forståelse av andre menneskers verden, ikke slik en forstår seg selv. Jeg har valgt å forankre meg i en variant innen den fenomenologiske tradisjonen, en kritisk hermeneutisk tilnærming. Jeg vil nå kort gjøre rede for fenomenologi og hermeneutikk som filosofier og vitenskapsteorier, før jeg viser min forståelse av kritisk hermeneutisk fenomenologi.

Ordet *fenomen* har gitt navn til fenomenologien, og kommer av gresk, *phainesthai*, der det betyr det som: *viser seg*⁵. Fenomenologien hadde sin begynnelse som filosofi gjennom Edmund Husserls (1859-1938) deskriptive fenomenologi rundt år 1900, og ble videreutviklet som en eksistensfilosofi av Martin Heidegger (1889-1976) i en fortolkende tradisjon (Kvale & Brinkmann, 2010). Fenomenologien kan ikke forstås som en enhetlig filosofi eller vitenskapsteori, men er preget av variasjoner innenfor tenkningen. Variasjonene har gitt opphav til fenomenologien som en "bevegelse". Noen felles konstanter i variasjonene finnes derimot, og handler om å "gå tilbake til tingene selv", og et gjensidig avhengighetsforhold mellom subjekt og objekt. Jan Bengtsson (2005) hevder at avhengighetsforholdet har opphav i det faktum at det som *viser seg* forutsetter noen å *vise seg for*. Altså vil fenomenene fremstå og vise seg for den som ser. I starten var fenomenologiens fokus bevissthet og opplevelse. Etter en tid ble fenomenologiens gjenstand utvidet til å gjelde menneskets livsverden, og fenomenologer som Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) og Jean-Paul Sartre (1905-1980) tillia kroppen og menneskers handlinger i historisk sammenheng, i sin tenkning (Kvale & Brinkmann, 2010).

Begrepet *livsverden* innførte Husserl i sin filosofi, og er sentralt til stede i hele hans tenkning. Livsverden foregår og forutsetter vitenskap og refleksjon, og peker tilbake på den verden vi alltid allerede lever i sammen med andre mennesker som vi har et kommunikativt forhold til (Bengtsson, 2005). Vi lever i en verden som vi er fortrolig med, men som vi finner som en selvsagt, allikevel anonym, bakgrunn for det vi tar for gitt. Gjennom livsverdenen blir ulike kunnskapsaktiviteter meningsfulle. I tillegg til mennesket finnes menneskeskapte gjenstander, og menneskelig organisering av livet, ført videre fra menneske til menneske (Bengtsson, 2005). Med dette aspektet viser den historiske verdenen sin plass i menneskets livsverden.

⁵ Funnet i Bokmålsordboka/ Nynorskordboka 15.04.2014:
<http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=fenomen&begge=+&ordbok=begge>

Husserl utviklet en transendal fenomenologisk tenkning, hvor han hevdet det var mulig å gi en ren (objektiv) beskrivelse av enhver viten. Menneskets bevissthet muliggjorde gyldigheten av erfaringene og beskrivelsene (Bengtsson, 2005). Slik jeg forstår det mente Husserl selv at han hadde funnet en sikker fundamentering i all vitenskap, nemlig at all erkjennelse finner sted gjennom ren og absolutt bevissthet. Jeg ønsker ikke å gå dypere inn i den transendale tenkningen i denne oppgaven. Ved å kun vise den overordnede ideen vil jeg føre leseren videre til en tenkning som kritiserte den transendale fenomenologien, nemlig den eksistensfilosofiske vendingen, med tenkere som Heidegger, Satre og Merleau-Ponty. Denne fenomenologiske vendingen så betydningen av eksistensen i ulike foreteelser, ikke minst subjektets, og poengterte å ikke skille mellom relasjonen *essens* og *eksistens* (Bengtsson, 2005). Jeg forstår *essens* i denne sammenhengen som *hva som finnes*, og *eksistens* som en fastsettelse *at det finnes*. Bengtsson (2005) sammenholder eksistensfilosofisk fenomenologi med subjektets opprinnelige og uoppløselige tilknytning til en faktisk og historisk verden, noe jeg vil si står i sterk kontrast til et rent og verdenskonstituerende subjekt i den transendale tenkningen.

Hermeneutikk er en filosofisk og vitenskapsteoretisk tradisjon som i stor grad fokuserer på fortolkning og forståelse, hvor delene i en tolkning har betydning for helheten og omvendt. Ordet hermeneutikk kommer fra det greske verbet *herméneuein*⁶, som i norsk betydning kan oversettes til: *å tolke*. Kvale og Brinkmann (2010) forklarer denne vitenskapstradisjonen som læren om fortolkning av tekster. Hermeneutikken kan spores tilbake til den greske antikken og datidens interesse for å tolke skrevne tekster. Senere ble hermeneutikk viktig i middelalderen, som et redskap for å tolke bibelske tekster og skrevne lover. Den klassiske hermeneutikken var opptatt av religiøse, juridiske og litterære tekster, og ble etter hvert utvidet til også å gjelde diskurs og handling (Kvale & Brinkmann, 2010). Denne vitenskapstradisjonen er fremdeles meget aktuell, og brukes gjerne innen fag som blant annet pedagogikk, psykologi, samfunnsfag, helse- og omsorgsfag og jus. Her er man opptatt av å tolke meningsfulle fenomener (Kvale & Brinkmann, 2010). Disse meningsfulle fenomenene kan alle knyttes til mennesket, relatert til hva mennesket gjør og skaper.

Et spesialisert tillegg i den fortolkende fenomenologiske tradisjonen, er den Bengtsson (2005) og Kay A. Lopez og Danny G. Willis (2004) legger fram som den kritisk hermeneutiske vendingen innen fenomenologien. Denne tilnærmingen er basert på en antakelse om at enhver tolkning alltid er preget av sosialt aksepterte måter å se på

⁶ Funnet i Bokmålsordboka/ Nynorskordboka 15.04.2014:
<http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=hermeneutikk&begge=+&ordbok=begge>

virkelighet. Tolkningene vil derfor reflektere verdier som ligger innvevd i rådende diskurser, hvor andre verdier ikke kommer fram i lyset eller blir sett på som gyldige (Lopez & Willis, 2004). Å velge kritisk hermeneutisk fenomenologi fordrer å se dominante ideologier og diskurser i et historisk perspektiv, for å analysere hvordan disse former og organiserer informantenes dagligliv (Lopez & Willis, 2004). Jeg forstår kritisk hermeneutisk fenomenologi som en vitenskapstilnærming hvor forskeren, i tillegg til å analysere informantenes fortellinger, også går bakenfor fortellingene for å undersøke hvilke sannhetsregimer som systematiserer og rammer inn hvordan vi tenker, føler og forstår de institusjonelle retningslinjene. I følge Lopez og Willis (2004) er denne tilnærmingen ofte karakterisert som frigjørende, fordi den tillater forskeren å se informantenes livsverdener på en ny måte. Med visshet om at en aldri har full tilgang til informantenes livsverden og på samme tid et behov for kritisk bevissthet overfor empiri, gjorde jeg et valg om å forankre meg i kritisk hermeneutisk fenomenologi. Med dette som inngangsport ville jeg se empirien i lys av tidligere nevnte nøkkelbegreper for å åpne opp muligheter for å gå bakenfor informantenes livsverden, egen livsverden og forforståelse.

2.5. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for min vitenskapelige forankring. Først argumenterte jeg for å gå inn i eget felt med et kritisk blikk, for så å skrive meg inn i en livsverden formet av en mellomposisjon i modernistisk og postmodernistisk tradisjon. Videre gjorde jeg kort rede for ulike variasjoner innen fenomenologi og hermeneutikk, før jeg til slutt argumenterte for vitenskapelig forankring innen kritisk hermeneutisk fenomenologi.

3. Mine tanker rundt begreper

3.1. Introduksjon

I denne delen vil jeg kort skrive fram mine tanker rundt nøkkelbegrepene som ble presentert i kapittel 1.4. Disse er gjennomgående i oppgaven, og blir benyttet som

verktøy i analysen. Jeg vil starte med å belyse begrepene diskurser og makt. Først vil jeg trekke fram Foucaults diskursbegrep og maktperspektiv, for så å se på definisjonsmakt og makt gjennom demokratisk underskudd. Jeg vil så diskutere synet på barn og språkets mangfold, gjennom ulike uttrykk, kroppsspråk og verbalspråk. Deretter vil jeg gjøre rede for innfallsvinkler på anerkjennende væremåter. Til slutt oppsummerer jeg det hele.

3.2. Diskurser og makt

3.2.1. Inspirert av Foucault

Foucault (1972) beskriver begrepet diskurs som en grunnmur av tanker og tekster som deler samme språk og forståelsesramme. Diskursene blir tydelige i bestemte praksiser, og systematiserer og rammer inn hvordan vi tenker, føler og forstår de institusjonelle retningslinjene. Diskursbegrepet valgte Foucault for å bevare en kobling mellom det å holde en tale og en mer generell analyse av diskurser, for å illustrere hvordan ordets makt fører og forfører (Foucault, 1999). Han knyttet det å ta ordet, å føre en diskurs, med å aktivt delta i et sosialt spill, hvor språket, språklige elementer og hvordan bestemte praksiser blir utøvd, står fram som diskursenes materielle realitet (Foucault, 1999). Gjennom språket blir lokale og nasjonale sannheter produsert, reproduert eller utfordret. I følge Foucault (1980) blir sannhetene vevd sammen i diskurser som "regimes of truth" eller sannhetsregimer, noe jeg vil hevde regulerer og kontrollerer praksiser og relasjoner mellom mennesker. Diskurser er altså, slik jeg forstår det, omkranset av språk, makt og rammer som formidler hvordan bestemte praksiser skal og ikke skal utøves. Diskurser vil dermed alltid utelukke noe. Foucault (1999: 9) hevder: "Diskursen kan nok framtre som ubetydelig, men de forbudene den rammes av, avdekker meget tidlig og meget hurtig dens forbindelse med begjæret og makten". Iboende i diskursene er makt og ønsket (begjæret) om makt.

Foucault har utforsket relasjonene mellom kunnskap og makt. Han ser på hvordan sannhet og kunnskap blir produsert, sett i lys av hvordan makt blir utøvd i dagens samfunn (Foucault, 1980). Jeg leser det slik at makt kommer til syne i relasjoner og blir uttrykt i handlinger. Makt er ikke noe man besitter, men noe som utøves i forskjellige praksiser. Sett gjennom Foucault kan jeg hevde maktrelasjoner finnes overalt, og kan forstås gjennom teknikker og former de uttrykkes i, for eksempel

gjennom kroppsspråk og verbalspråk. Makt har ingen utside, den er alltid allerede til stede. Språket er på dermed ikke nøytralt eller objektivt. Foucault hevder:

Power must be analysed as something that circulates, or rather as something which only functions in the form of a chain. (...) Power is employed and exercised through a net-like organisation. And not only do individuals circulate between its threads; they are always in the position of simultaneously undergoing and exercising this power (Foucault, 1980: 98).

Foucault argumenter her for individets dobbeltsidige funksjon i maktaspektet. Samtidig som individet konstituerer makten, underlegger makten individet. Diskurser blir konstruerte sannheter som blir sett på som gyldige, og er et resultat av maktens mekanismer. Gjennom det Foucault (1984) kaller "care of the self", vil praksiser på makro- og mikronivå hjelpe til å opprettholde sannhetsregimene. På individnivå vil vi være tro mot det vi ser på som sannheter, og oppføre oss innen bestemte rammer som vi ser på som normale, og makten får en effekt. Denne normaliseringsmakten bidrar til å reprodusere sannhetsregimene. Vi befinner oss innenfor et sett med spilleregler som bestemmer vår praksis. "Care of the self" kan også forstås på et etisk nivå. Foucault (1986) hevder hvert menneske kan være agent i en individuell frihetskamp for å forme hvem en er som subjekt, og kjempe mot diskursenes makt. Sett fra denne siden vil individet åpne for muligheter til å forbedre og forandre seg selv, og oppdage skjulte diskurser som opprettholder regimene.

Jeg ønsket å knytte Foucaults diskurs- og maktperspektiv med dagens barnehagepraksis. Jeg ville stille spørsmål om hva eller hvem som stenges ute og ikke oppnår makt i en slik maktorganisasjon. Sett i sammenheng med disiplin og kontroll, er dette et relevant tema mot barnehagefeltet. Sissel Germeten (2012) har tatt for seg Foucaults tenkning, og peker på at hvert samfunn er preget av diskurser. Da særlig institusjonaliserte praksiser som barnehage. Hun hevder mekanismene som opererer i diskurser er med å forme hva subjektene i barnehagen oppfatter som riktig, hvor andre oppfatninger blir forkastet med selvfølgelighet. Mennesker som er tillagt, eller har tatt til seg ansvar for å forsvare hva som er rett eller gal forståelsesramme, fungerer som *overvåkere* i maktspillet. I følge Foucault (Germeten, 2012: 40) kan overvåkeren like gjerne være den "lærde" eller "eksperten" i en institusjon, som en person med makt i statsapparatet. I barnehage kan denne lærde for eksempel være en barnehagelærer eller en assistent som inntar eller innehar posisjon som en som regulerer hvilke diskursive forståelsesrammer som blir sett på som sannhet i barnehagepraksis. Gjennom *overvåkere* blir diskursive praksiser produsert og reprodusert.

Foucault (1977) har problematisert bruken av "Panoptikon"⁷ i fengselssystemer. Ved å bruke Panoptikon som en metafor vil jeg hevde barnehagens diskurser om disiplin og kontroll kan ha en lignende funksjon. Panoptikonet gjør mennesket, i dette tilfellet de yngste, til objekt for makt og kunnskap. Normer i barnehagen opprettholdes og panoptikon blir som en automatisert mekanisme i barnehagepraksisen. Personalet på avdelingene produserer og reproducerer diskurser om barnas adferd, og overvåker og kontrollerer barnas bevegelser og aktivitet i henhold til normative forestillinger. Observasjon av barn i pedagogisk sammenheng bidrar til det Foucault kaller objektdannelse av observasjonsobjektene (Germeten, 2012: 41). Gjennom begreper som blir brukt til å beskrive, normere eller klassifisere observasjonsobjektene blir diskursene reproduisert og spredd. Ved å bruke begreper som representasjoner for å identifisere og presentere andre, vil makten bli synlig i den språklige kategoriseringen. Som jeg skrev innledningsvis vil språket i barnehagepraksis dermed ha makt til å få ting til å skje.

3.2.2. Definisjonsmakt

Ved å bruke ordet "barn" har jeg kategorisert barn som noe annet enn "voksne". I følge Bae (1996) har mennesker med posisjon som "voksne" har skapt en diskurs om voksendommen som den overordnede livsfasen. Dette synet på voksne gjør noe med synet vi har på barn. Voksne og barn kan skrives fram som dikotome begrep, hvor det ene står i motsetning til det andre. Jeg ønsker å støtte meg til Bae og Waastad (1992) som beskriver dette asymmetriske forholdet mellom voksne og barn:

På grunn av vår avhengighet av den andres bekræftelse for å få et forhold til oss selv, får den andre makt til å definere våre opplevelser og tanker. (...) Definisjonsmakten vil i større eller mindre grad være tilstede i alle relasjoner hvor folk er avhengige av hverandre for utvikling. (Bae & Waastad, 1992 s. 26)

Dette sitatet belyser barnas behov for anerkjennelse og bekræftelse, i en motstridende livsfase preget av utvikling og autonomi, og på samme tid avhengighet av omsorg og hjelp til å dekke basisbehov. Bae (1992) skriver om mennesker under undervikling som kontinuerlig vil bestrebe etter anerkjennelse fra de man er avhengige av, for å bygge opp en psykologisk kontroll over seg selv og sine følelser. På den måten vil personer som andre er avhengige av, få stor makt til å definere hva som skal anerkjennes og ikke. Definisjonsmakten kan brukes på en måte som bidrar til

⁷ En arkitektonisk konstruksjon hvor fengselcellene kontinuerlig er under overvåkning fra et tårn i midten av ringen av celler.

selvakseptering og autonomi hos den underdanige i det asymmetriske forholdet, eller den kan brukes på en måte som bidrar til usikkerhet og tvil. Bae (1992: 38) skriver: "Ut fra dette perspektivet kan vi tolke barns *forsøk på å dele sine tanker og opplevelser som både et håpefullt prosjekt og et vågestykke.*" Mennesker i kategorien barn vil, etter Baes resonnement, være prisgitt personer som møter deres tanker og opplevelser, og jeg etterlyser et større fokus i barnehagefeltet mot personalets verdisyn, holdninger til og forståelse for eget arbeid i møte med de yngste.

I motsetning til Foucaults syn på makt, vil jeg si definisjonsmakten er en hierarkisk og envegs form for maktutøvelse som produserer og reproducerer sannhetsregimer/diskurser på barnehagenivå, men som også viser seg på individnivå i interaksjoner mellom ansatte og barn i barnehagen. Jeg vil hevde den sirkulerende makten i relasjoner (Foucault, 1980) og definisjonsmakten kan opptre på samme tid i et miljø, men definisjonsmakten gripes av mennesker som har en overordnet posisjon i forhold til andre. Den som innehar overordnet posisjon bruker sin makt til å definere hvordan møtene mellom seg selv og den andre skal formes. Definisjonsmakten viser seg i situasjoner hvor personalet møter eller velger å overse barnets kommunikasjon, hvordan de svarer barnet, hvordan de snakker om barnet og om barnets adferd. Pedagogisk personale som definerer barns opplevelser uten å sette seg inn i barnas perspektiv, misbruker sin posisjon og definerer den andres kompetanse som mindre verdt (Bae, 1996). Definisjonsmakten er den makten voksne griper og bruker i det pedagogiske arbeidet med barn, som kan bidra til å sette barnet i en taperposisjon i forhold til voksne. For å unngå dette fordrer pedagogisk praksis en bevissthet rundt makteffekten av den som bruker den. Hvis jeg ser dette i sammenheng med Bae og Waastads (1992) perspektiv, vil ureflekterte voksne produsere diskursiv makt og forståelse, ved å videreføre strukturelle diskurser og normative oppfatninger av barns stadieutvikling og oppdragelse. Opprettholdelse av et mangelsyn på de yngste i barnehagen reproducerer diskursive praksiser som ikke blir satt spørsmålsteget ved eller utfordret. Cannella og Viruru (2004) stiller spørsmål om hva som gir noen mennesker retten til å bestemme hva andre er og hva som er rett for andre. Relatert til de yngste peker de på fysisk og intellektuell dominans i kraft å være voksen. Dominans i denne formen gir rom for makt(miss)bruk blant annet rettet mot hvem som definerer hvilket perspektiv barnehagediskurser skal analyseres fra. Jeg satte et spørsmålsteget ved barneperspektivet og om det blir sett på som gyldig i slike sammenhenger. Jeg ble også nysgjerrig på makten som kan bringe barneperspektivet fram i lyset, eller til taushet.

3.2.3. Demokratisk underskudd

Ovenfor så jeg på makt i form av det å være i kategorien "voksen", og hvordan makt kan fremstå på ulike måter i lokale praksiser. I dette kapitlet vil jeg se på et overordnet maktspekt, hvor statlig/nasjonal påvirkning og rammeverk kan utøve makt over lokal pedagogisk praksis.

Gert Biesta (2007) har gjort en kritisk analyse av ideene rundt evidensbasert praksis og hvordan dette har blitt implementert i utdanningsfeltet, implisitt barnehagen. Han retter søkelyset på det spente forholdet mellom vitenskapelig og demokratisk kontroll over pedagogisk praksis og forskning. Biesta (2007) hevder evidensbasert praksis, med inspirasjon fra medisinsk forskning, ikke er tilstrekkelig klar over viktigheten av normer og verdier i pedagogiske beslutningsprosesser. Dette bidrar til en undergraving av pedagogprofesjonens status og tillit til pedagogenes lokale, kontekstbaserte beslutninger tilpasset enkeltbarn eller grupper. Forvaltning av barnehage ble overført fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2006 (NOU 2007: 6, 2007). Som en følge av dette ble barnehagen en del av utdanningsløpet. Barnehageloven (2005) viser hvordan barnehagens innhold er gjort til gjenstand for offentlig styring. Statlige innspill og forventninger, som Stortingsmelding 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* og NOU 2003:16: *I første rekke* (2003), kan i følge Biesta (2007) føre til begrensning av praktikernes muligheter til å gjøre egne vurderinger som er sensitive og relevant for egne kontekstuelle settinger. Forventninger om effektivitet og kartlegging, for eksempel Stortingsmelding 16 (2006-2007) ... *Og ingen sto igjen*, er med å begrense pedagogenes muligheter for deltakelse og deres demokratiske røster, og baner veg for en pedagogikk styrt av myndighetene med felles definerte mål. I følge Foucault (1980) må samtidens demokrati finne en balanse i graden av statlig styring som lokale praksiser må forholde seg til. Stor lokal frihet gir flere muligheter for å forholde seg til nasjonale planer, og økt spillerom for å utfordre og forhandle lokale diskurser.

Sommer (2010) setter søkelyset på en ny global dagsorden når det gjelder utdanning og pedagogikk. Han hevder småbarnsalderen har blitt en del av kjeden i den livslange kvalifiseringen mot bestemte ferdigheter. Barnehageloven (2005) og Rammeplanen (2011) er første skritt i retningen av livslang læringsløp, og signaliserer en top-down pedagogikk hvor faste læringsmål blir satt og organisert i et miljø styrt av personalgruppens forståelse av nasjonale krav (Sommer, 2010: 288). Dette er stikk i strid med barndomsspsykologisk læringssyn hvor bottom-up-oppfattelsen er representert (Sommer, 2010). Bottom-up-oppfattelsen er et paradigme hvor hverdagslivets praksis er i sentrum, såkalt situert læringsteori. Sistnevnte læringssyn

representerer, slik jeg ser det, en forståelse for barnas læring i prosess med begivenheter og hendelser.

Forskning i et demokratisk samfunn bør ikke begrenses til en ren teknisk rolle, men anerkjenne verdien av den kulturelle rollen i pedagogisk praksis (De Vries i Biesta, 2007: 20). Slik jeg leser Biesta (2007) vil evidens-basert kunnskap og praksis overse den kulturelle dimensjonen som finnes i pedagogenes arbeid, og fokusere på å implementere instrumentell kunnskap i feltet, som forteller "hva som virker". Biesta (2007) kaller en slik tilnærming til forskning og praksis for "a cookbook approach". Med en *kokeboktilnærming*⁸ følger praktikere en oppskrift på det forskningen har funnet som løsning på problemstillingen, "what works". I norsk sammenheng er *Positiv adferd, støttende læringsmiljø og samhandling* (PALS) et av eksemplene på dette (Atferdssenteret, 2012, 2014). Med en tilnærming som dette som ramme for arbeidet i barnehagen, vil jeg stille spørsmål om hvor pedagogenes normative oppdrag får plass. Formålsparagrafen i Barnehageloven (2005: § 1) skriver fram at barnehagen i samarbeid og forståelse med hjemmet skal legge til rette for hvert enkelt barns behov for omsorg, lek, læring og danning, samt ha rett til alderstilpasset medvirkning med sine forutsetninger. I Rammeplanen (2011) kan jeg lese:

Barnehagens samfunnsmandat er, **i samarbeid og forståelse med hjemmet**, å ivareta **barnas behov** for omsorg og lek, fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal tilby barn under opplæringspliktig alder et omsorgs- og læringsmiljø som er **til barns beste**. Barnehagen skal støtte og ta hensyn til **det enkelte barn**, samtidig som **hensynet til fellesskapet** skal ivaretas (2011: 8). (min utheving).

Med bakgrunn i barnehageloven og rammeplanen for barnehager vil jeg hevde en *kokeboktilnærming*, som skal gjelde for alle i ulike situasjoner, kommer til kort i en mangfoldig barnehagepraksis hvor hvert individ er unikt og må møtes av et personale som har forståelse for ulike behov. Vender jeg tilbake til Biesta (2007) hevder han krav om instrumentell effektivitet i pedagogisk praksis undergraver den gjennomgående ideen om moralsk og politisk engasjement som bør være gjenstand for demokratisk diskusjon og deltakelse. Pedagogisk personale får begrensede muligheter for eget handlingsrom og kontekstuelle vurderinger, og den etisk- moralske dimensjonen i faglig problemløsning blir oversett. "Professionals need to make judgments about 'the most *appropriate* course of action in the specific circumstances in a context of informal rules, heuristics, norms and values'" (Sanderson i Biesta,

⁸ Min oversettelse

2007: 10). For å følge tanken bak sitatet spør jeg om pedagogisk personale i barnehagefeltet har muligheter for å gjøre egne vurderinger i ulike situasjoner, og handler på måter som er hensiktsmessig for enkeltbarnet eller barnegruppen i enhver situasjon, eller om rammer for instrumentell effektivitet legger press på og styrer beslutningene som gjøres. Biesta (2007) fremmer en tanke om at pedagogisk forskning bør sees i sammenheng med egen praksis for å evaluere og utvikle den. Ved å tilegne seg nye måter å forstå egen praksis på, kan personalet visualisere og diskutere andre måter å møte situasjoner som oppstår i arbeidet, og dra fordeler av forskning tilpasset lokale forhold som enkeltbarn, gruppestørrelse, gruppesammensetning, og personalgruppen.

3.2.4. Oppsummering: Diskurser og makt

Maktaspektet kan sees fra ulike sider og ha ulike nyanser. Jeg har i denne delen sett på makt og diskurser som en sirkulerende energi som former og rammer inn barnehagepraksiser. Jeg har argumentert for definisjonsmakt, hvor dominerende grupper griper og bruker makt som positiv eller negativ innvirkning på grupper som er avhengig av andres anerkjennelse, i dette tilfellet de yngste i barnehagen. Til slutt skrev jeg fram makt som demokratisk underskudd. I barnehagefeltet blir dette synlig i spenningsfeltet mellom statlige krav og det normative oppdraget som knyttes til barnas beste. Begrenset demokratisk påvirkning hemmer ytringsfrihet og medbestemmelsesrett i egen profesjon. I kapittel 3.3. vil jeg skrive fram og argumentere for ulike syn på barn, og knytte dette mot oppgavens forskningsspørsmål.

3.3. Synet på barn

I denne delen vil jeg gjøre rede for noen perspektiver på synet på barn. Hvordan personalet i barnehagen ser på mennesker i kategorien "barn", og møter enkeltbarn og barnegrupper, vil få implisitte konsekvenser som kan komme til uttrykk i deres tanker, holdninger og refleksjoner til eget interaksjonsarbeid. Jeg vil hevde dette kommer til uttrykk i hvordan kommunikasjonsuttrykkene til de yngste blir møtt av de som jobber i barnehagen, og er dermed relevant mot mitt forskningsspørsmål.

I de senere år er det identifisert et paradigmeskifte i synet på barn (Bae, 2005; Sommer, 2003). I motsetning til et tidligere syn hvor barnet ble sett på som et objekt med mangelfull kunnskap og med behov for beskyttelse og opplæring fra personer

som defineres som voksne, er det blitt viktig å se barnet som et subjekt med et agentskap og rett til medvirkning i sitt eget liv. Bae (2005: 2) skriver: "Å møte barn som subjekt er altså ikke noe som trer i kraft etter hvert som de vokser og får språk. Utfordringen ligger der helt fra de kommer til verden". I stedet for å fokusere på det de yngste "mangler", poengterer Bae viktigheten av å se barn som fullverdige medmennesker med egne tanker, meninger og følelser. FNs Barnekonvensjon (1989) viser til barns grunnleggende rettighet til å bli møtt som subjekt.

Gjennom egen praksis i barnehagefeltet og litteraturstudier har jeg sett varierende syn på barn, særlig med tanke på de yngste. Jeg støtter meg til Bae (2005) hvor hun peker på et todelt syn på barn innen barnehagepraksisen. På den ene siden er barn skrevet inn i en diskurs hvor behovet for kontrollering, utdanning og opplæring kommer tydelig fram. Samtidig viser hun til diskursen hvor barnet blir sett på som en kompetent aktør med deltakelse og et agentskap i eget liv. Dette todelte synet på barn kan bidra til å skape et kompliserende, dikotomisk forhold i barnehagefaglig profesjonsutøving. På den ene siden skal personalet beskytte, kontrollere og lære opp barn, samtidig som barnet skal delta som et fullverdig, autonomt samfunnsmedlem. På samme måte som Bae (2005) vil jeg sette et spørsmålstegn ved dette paradigmeskiftet. Jeg kan se en tendens til at paradigmeskiftet har funnet sted som et filosofisk og ideologisk perspektiv, men fremdeles har det en lang vei å gå før det er implementert i praksisfeltet som naturlig rådende i arbeidet med barna. Johansson (2013) viser i sin forskning til hvordan personalet oppfatter, møter og forholder seg til barna som personer, og i hvilken grad ulike barnesyn støtter personalets streben etter å nærme seg barnets livsverden. I følge Johansson (2013: 58) kan personalets barnesyn beskrives i følgende temaer:

1. *Barn er medmennesker.* Dette innebærer at personalet går ut fra barnas erfaringer, og respekterer barns vilje. Barna får støtte etter egne premisser og opplever å medvirke i beslutninger som angår dem. Barns skal få være seg selv.
2. *De voksne vet best.* Et barnesyn som dette er preget av at barna har rett til å velge, men ut i fra personalets struktur og hva de mener er best for barnet. Barnas beste blir definert ut i fra personalets perspektiv, over hodet på barna.
3. *Barn er irrasjonelle.* I situasjoner hvor personalet opplever barnas bestrebelse som irrasjonelle og planløse kan et slikt barnesyn fremtre. Barnas intensjoner eller evne til å erfare eller skape mening bli ignorert, eller blir tolket med et negativt fortegn. Personalet nedvurderer og begrenser barnas handlinger.
4. *Barnet som er, og barnet som skal bli.* En slik forståelse bygger på et dualistisk tanke sett, hvor barn både blir sett på som 'human becomings', et uferdig

menneske, og 'human beings', et medmenneske med intensjoner og evne til å skape mening.

Johansson (2013) viser betydningen av hvordan personalet definerer de yngste som personer, for hvordan de blir møtt i barnehagen og omsorgen de får. Når det asymmetriske forholdet mellom barna og personalet befestes, blir barna objekter for personalets strukturer. Hun trekker frem interaksjoner hvor personalets ideer og forståelse for hva som er best for barnet, går foran barnets forståelse og opplevelse. Rhedding- Jones, Bae og Winger (2008) argumenterer for et skjerpet fokus på profesjonelt pedagogisk personale, for å endre diskursen om barnet som et objekt i det pedagogiske arbeidet. Det vil være nødvendig å utfordre den dominerende diskursen ved å redefinere hvordan vi skal forholde oss til barna i daglig praksis og i forskningsarbeider. Jeg kan se dette i sammenheng med Foucaults (1980) teori om diskursiv posisjonering og selvets agentskap. Foucault hevder hvert enkelt menneske har et medansvar for å avdekke og gjøre forskjellige lesninger av rådende diskurser, samt å kunne skifte mellom subjektets multiple og skiftende posisjoner som subjekt - objekt. Et pedagogisk blikk som blir oppmerksom på og erkjenner lokale diskurser om synet på barnet som subjekt/ objekt i egen praksis, vil kunne bidra til å åpne opp for nye tankemønstre.

Dette bringer meg tilbake til Rhedding- Jones, Bae og Winger (2008) som, etter min lesning, etterlyser en kritisk holdning til instrumentell tenkning og et mangeldiskursivt syn på barn. Rammeplanen skriver fram en yrkesetisk forpliktelse hvor personalet oppfordres til å handle omsorgsfullt overfor alle barna i barnehagen. I Rammeplanen kan jeg lese: "De yngste barna formidler sine synspunkter ved kroppsholdninger, mimikk og andre følelsesmessige uttrykk. Barns følelsesmessige uttrykk skal bli tatt på alvor" (2011: 18). I hvilken grad disse uttrykkene blir tatt på alvor i praksisfeltet, vil jeg hevde varierer ut i fra hvilke diskurser som sirkulerer i miljøet. Diskursene rammer inn hvordan personalet tenker, føler og forstår nasjonale retningslinjer, men også hvordan sannhet og kunnskap former hvilket læringssyn som blir praktisert i barnehagen. Diskursenes makt kommer da til syne i relasjonene mellom personalet og barna, og blir uttrykt i handlinger og ord. Rammeplanen (2011) viser til retningslinjer om personalets refleksjoner rundt egne verdier og handlinger, som bør inngå i barnehagens pedagogiske drøftinger som et ledd i kompetansehevingen av personalgruppen. Jeg vil stille et spørsmål til om denne typer drøftinger blir prioritert i alle barnehager, og hvilke konsekvenser det får for barnegruppen om de yngste blir møtt og anerkjent som deltakende subjekt i fellesskapet, eller et objekt som skal beskyttes og rettledes. Dette spørsmålet bringer meg videre til neste kapittel, hvor jeg

vil trekke fram ulike aspekter ved anerkjennende væremåter som en grunnholdning i møte med barna.

3.4. Anerkjennende væremåter - en levemåte

I denne delen vil jeg se på anerkjennende væremåter som grunnlag for dialektisk relasjonsforståelse. Jeg ønsker å trekke fram mennesket som individ, samtidig som jeg ser individet i relasjon og interaksjon med andre mennesker. Det mellommenneskelige forholdet forstår jeg som essensielt i barnehage-pedagogisk praksis. I min besvarelse blir dette relevant i sammenheng med hvordan personalet, i interaksjoner, møter de yngste, og om møtene kan romme kvalitative aspekter for de yngste brukerne i barnehagemiljøet.

Jaspers (i Schibbye, 2009: 243) hevder følgende "Det er bare sammen med andre jeg kan bli synlig." Dette sitatet får meg til å reflektere over hvordan voksnes definisjonsmakt kan synliggjøre eller usynliggjøre barnas kommunikasjonsform i møtet med dem selv. Psykologen Anne-Lise Løvlie Schibbye (2009) viser til Hegels bruk av anerkjennelsesbegrepet hvor verdsetting av medmennesket står sentralt. Denne tenkningen rommer en holdning til den andre som likeverdig, en levd måte å være sammen med andre på. En anerkjennende grunnholdning, slik jeg leser Schibbye (2009), rommer bestanddeler som lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Sett i sammenheng med mitt fokus i denne oppgaven, vil en slik levemåte få innvirkning på hvordan personalet uttrykker seg om sine interaksjoner med de yngste. Schibbye (2009: 259) skriver: "Anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du er." Et menneske med anerkjennende væremåter vil kunne møte de yngste i en relasjon preget av likeverd, og hvor retten til egne opplevelser står sentralt. Et forbehold her er at barnet møter personalet med samme holdning (Bae, 2004). En anerkjennende væremåte er ingredienser som må finnes hos begge parter, og kan ikke løsrives fra hverandre. Barnehageansatte, som ikke ser på barnet som et objekt og en trussel mot sin autoritet, men derimot som et subjekt med verdi som et annet menneske, kan se mulighetene i delte opplevelser. Slike delte opplevelser kaller Schibbye (2009) intersubjektiv deling, og vil kunne bidra til barnets selvutvikling.

Barns sosialisering skjer i samspill hvor subjekter deler opplevelser, selv om subjektene opplevelser kan være totalt ulike. Disse opplevelsene vil bære med seg psykiske og kroppslige følelser som rammer inn, og kan knyttes til hvordan subjektene opplever det som skjer. Stern (Schibbye, 2009; Stern, 2007) kaller dette for

vitalitetsaffekter, og er basert på det å være tilstede i sin egen kropp og kjenne på følelsenes intensitet og varighet. Slik jeg forstår dette vil de yngste fornemme med kroppen og kjenne på ulike følelser i møtet med personer som anerkjenner deres varierte uttrykk, eller det motsatte hvor møtet kan være preget av en avvisende eller dominerende holdning.

For å synliggjøre og bryte opp diskursen omkring synet på barn og skape en barnehage med kvalitative opplevelser for de yngste, vil jeg skrive fram et personale som tar barnas uttrykk og følelser på alvor, og kommuniserer med anerkjennende væremåter i daglige interaksjoner. Bae (2004), som har diskutert og nyansert anerkjennelsesbegrepet ut i fra Schibbyes teori, hevder slik kommunikasjonsform kan bli et vågestykke for personalet. Det krever at en gir slipp på det som passer sine behov og lar de yngste få være tilstede i relasjonen, uansett uttrykk. Kunnskapsdepartementet (2011) har også utarbeidet retningslinjer for barnehagen hvor de understreker personalets ansvar som rollemodeller, rettet mot anerkjennende væremåter i arbeidet med sosial kompetanse. Jeg vil hevde dette handler om å ha kompetanse til å sette seg inn i andres situasjon, møte ulike signaler fra den andre, og forsøke å tolke både ytre og indre følelsestilstander. Det krever tilstedeværelse og en mental og emosjonell åpenhet for den andre, for å komme innenfor hverandres opplevelsesverdener. Stern har "foreslått at *affektiv inntoning*, en form for selektiv og tverrmodal imitering, er veien til å dele indre følelsestilstander, i motsetning til nøyaktig imitering, som er veien for dele ytre adferd" (Stern, 2007: 101). Interaksjoner som bærer preg av affektiv inntoning, vil jeg si er når personalet tolker barnets fysiske uttrykk, og samtidig forsøker å sette seg inn den psykiske sinnstemningen barnet opplever. Når to subjekter deler en affektiv opplevelse, kalles opplevelsen for intersubjektiv, og ligger til grunn i et dialogisk fundament som anerkjennende kommunikasjonsformer krever (Schibbye, 2009).

Bae (2004: 91) grupperer interaksjoner av ulike kvaliteter i *romslige* og *trange mønstre*. Betegnelsene viser til det kommunikative rommet mellom partene i interaksjonene, og ikke til individuelle egenskaper hos den enkelte. I følge Bae bidrar de romslige mønstrene til en vitalisering av barnets måte å være på. Personalet er konsentrert til stede og interaksjonene er kjennetegnet av skiftende posisjoner med rom for ulikhet. Trange mønstre illustrerer interaksjoner som gir inntrykk å være devitaliserende. Personalet møter den andre med en fjernhet, stemningen er tyngre og barnets opplevelser eller initiativ blir ikke oppfattet eller anerkjent (Bae, 2004). Disse metaforene har jeg latt meg inspirere av i denne oppgaven, men jeg har utvidet begrepene til også å gjelde for mine tolkninger av informantenes holdninger, tanker og

refleksjoner om episodene og barnet som kommer til uttrykk under samtalene. Har jeg tolket informantens utsagn i en tone som illustrerer å være i kontakt med egne opplevelser og intensjoner om det som skjedde, kaller jeg det romslige mønster. I motsatt fall, trange mønster, hvis jeg har tolket utsagn som jeg mener er preget av at barnets opplevelser blir "nullet ut", inspirert av Bae (2004). Videre argumenterer Bae (2004) for det prosessuelle aspektet i det å møte barn med anerkjennelse, og peker på problematikken i å begripe og avgrense episoder med anerkjennende karakter for å undersøke fenomenet. Som en følge av argumentet hennes vil jeg presisere at mine eventuelle funn av anerkjennende karakter bunner ut i min tolkning, og vil kun vise hva jeg mener jeg kan identifisere i interaksjonene.

Jeg har nå tatt for meg anerkjennende væremåter som et kvalitativt grunnlag i interaksjonene med de yngste. I neste kapittel vil jeg problematisere spenningen som kan finnes mellom uttrykk, kroppsspråk og verbalspråk sett i mot å arbeide med de yngste barna i barnehagen.

3.5. Språkets mangfold

Jeg har med meg en tanke om at jeg kan identifisere en diskurs som gir verbalspråket dominerende verdi mot andre typer språk i det pedagogiske feltet. Jeg vil i denne delen problematisere denne diskursen.

Jeg stiller spørsmålet om en må mestre verbalspråket før en oppnår en status som likeverdig medborger. De yngste i barnehagen har ulike måter å kommunisere på, som for eksempel kroppslige uttrykk, lyder, estetiske uttrykk og/eller stillhet. Bae (2011: 104) viser til stortingsmelding 41, og peker på det store fokuset på språklig adferd som følger barn, fra barna begynner i barnehage og fortsetter over i skolens løp. Kartlegging og testing av barnas språkkompetanse blir en del av utdanningsløpets hovedfokus. Slik jeg leser Bae (2011), blir verbalspråket favorisert. Det vokser fram en mangeldiskurs hvor hensikten blir å oppdage de som ennå ikke mestrer verbalspråkets kunst, for å sette i gang tiltak som skal stimulere til læring som tilfredsstillende myndighetenes ønskede språknivå. Unntaket, slik jeg ser det, kommer til syne i forhold til de yngste i barnehagen, de som ennå ikke har utviklet verbalspråk. Bae fremhever kompetansen de yngste innehar ved å kunne uttrykke seg gjennom "(...) mange forskjellige modi og kommunikasjonsformer før de uttrykker seg i språk" (Bae, 2012a: 19). Gjennom gester, følelsesuttrykk, ansiktsuttrykk og kroppsholdning forteller de yngste om sine tanker og intensjoner.

Jeg kan muligens skimte et skille som definerer i hvilken alder det er akseptert å uttrykke seg uten ord, og når denne muligheten forsvinner. Jeg kan støtte meg til Viruru (2001) som viser til måten de yngste med non- verbale uttrykk blir marginalisert og blir plassert i skyggen av majoriteten som mestrer verbalspråket. I egen praksis har jeg selv vært en som har gitt negative reaksjoner på non- verbale uttrykksformer, i møter med barn som jeg vet har et godt verbalspråk. Slik jeg ser det er jeg innskrevet i en verbal/ non- verbal språkdiskurs. Jeg ønsker å rette fokus på denne tatt for gitt- sannheten som kan være med å forme vår holdning til barn som ønsker å bruke en annen kommunikasjonsform enn den verbale for å uttrykke seg. Ved å velge bort andre uttrykksformer som gyldig kommunikasjon, blir det non- verbale marginalisert som en uttrykksform kun akseptert for de som ikke blir forventet å kunne det. Viruru (2001) argumenterer for at konstruksjoner av verbalspråket som det aksepterte, skaper muligheter for og rettferdiggjør maktbruk. Hun stiller spørsmålsteget ved om det skaper muligheter for barna, eller om kravet til å tilegne seg språket i skriftlig og muntlig form undergraver barnas mange uttrykksformer og forsterker voksnes definisjonsmakt og kontroll.

Phillips (i Silin, 2005) og Viruru (2001) retter oppmerksomheten mot det som blir borte når verbalspråket tar over, og hvilken gruppe mennesker blir ivaretatt når verbalspråket blir privilegert over andre former for uttrykk. Den rasjonelle diskursen om verbalspråkets fordeler minsker det preverbales plass som kommunikasjonsform (Silin, 2005). Slik jeg leser det får "det som sies" diskursiv makt som det riktige. Kroppens modi og signaler som stemme blir ikke gyldig i en verden hvor fokuset rettes mot en verbal kommunikasjonsform. Dette kan jeg se i sammenheng med Foucaults diskursteori hvor sannhet, kunnskap og makt står i et forhold til hverandre og skaper rammer for hva vi tenker, føler og handler i praksis (Foucault, 1980). Med dette forstår jeg dagens språkdiskurs og "det som sies" som det gyldig fra en viss alder, hvor det kroppslige uttrykk ikke lenger er gyldig når verbalspråket tilegnes. Greve (2007) og Bae (2004) argumenterer for voksne som er til stede i øyeblikkene, og med et sensitivt blikk kan fange opp de varierende uttrykkene de yngste formidler. Dette er også i tråd med Barnehagelovens formålsparagraf (2005) og Rammeplanens (2011) intensjoner om barnehager preget av tillitt og respekt til medmennesket, uansett alder eller kommunikasjonsform. Jeg hevder personalets verdier, holdninger og handlinger påvirker menneskene de arbeider for og med, noe som fordrer til personalets særlige ansvar for å etterleve barnehagens verdigrunnlag. Mitt fokus retter seg særlig til interaksjonene og samspillet mellom voksne og barn i den daglige virksomheten.

3.6. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg sett på nøkkelbegrepene som er gjennomgående i oppgaven. Jeg har skrevet hvordan ulike former og aspekter ved diskurser og makt, synet på barn og en anerkjennende levemåte kan forme personalets møter med de yngste i barnehagen. Jeg har også diskutert diskursene jeg hevder befinner seg i spenningsfeltet mellom uttrykk, kroppsspråk og verbalspråk, gjennom språkets mangfold.

I følgende kapittel skriver jeg fram metodologiske utfordringer og valg. Jeg presiserer og argumenterer for valg av metoder og problematiserer validitet og reliabilitet i forskningen. Jeg skriver meg selv inn som forsker og viser til etiske betraktninger og refleksjoner som har stått tydelig fram under prosessen.

4. Metodologi og metode

4.1. Introduksjon

Metodologi er refleksjoner over hvordan forskningen skal utføres. Dette handler om alt fra valg av vitenskapsteoretisk tilnærming, epistemologisk og ontologisk ståsted, valg av metode og analyse av datamateriale. Refleksjonene omkring temaene og valgene som gjøres, er avgjørende for å generere kunnskap, og for hva man sitter igjen med av datamateriale. Disse valgene vil bidra til å vise endelige forskningsresultater som gir et bilde av undersøkelsens formål. Jeg ønsker å støtte meg til Jeanette Rhedding- Jones hevder: "*Doing research is thinking about methodological and epistemological issues*" (Rhedding-Jones, 2005: 67). Ved å ta et standpunkt til forskningens utforming og strategi har jeg som forsker posisjonert meg innen en viss teoretisk og psykologisk retning. All forskning vil være preget av hvem som utfører forskningen, og på hvilken måte man velger å gjennomføre forskningen. "It is the researcher who decides what research is or might be" (Rhedding-Jones, 2005: 18). Mine valg har gjort at mine metoder og valg av analyseverktøy vil stå i forbindelse med hverandre. Helheten i forskningsdesignet sier noe om hvordan oppgaven min har utformet seg sett i sammenheng med disse valgene.

Jeg vil beskrive metode som verktøyet som brukes for å utvikle kunnskap om forskningsområdet. "Metode dreier seg om å etablere prosedyrer og teknikker for å komme fram til mest mulig relevant og pålitelig kunnskap om samfunnet" (Johannessen m.fl. 2010:44). Jeg kan også kalle mine valgte metoder for *forskningsstrategier*, for å illustrere en helhetstanke bak planlegging og handling, med et mål om å innhente empiri til oppgaven min. Jeg vil understreke at datamaterialet viser representasjoner av virkeligheten, og ikke virkeligheten selv. Mitt prosjekt har vært en kvalitativ forskningsmetode. Anne Tove Fennefoss og Ragnhild Valvik (2001) forklarer en slik metode som en beskrivelse og forståelse av fenomener som studeres. Dette så jeg i sammenheng med mitt prosjekt hvor jeg ønsket å se, beskrive og forstå en liten del av barnehagekulturens fenomener, i motsetning til en kvantitativ undersøkelse hvor man er opptatt av å telle opp fenomener og kartlegge utbredelse (Johannessen et al., 2010). Ved å benytte meg av en kvalitativ metode hadde jeg muligheten til å få et innblikk i noe av det som skjedde i barnehagehverdagen, samtidig som jeg kunne observere interaksjoner i personal/barn relasjonene. Jeg hadde også i tankene å finne metoder som kunne øke sannsynligheten for at jeg fikk tak i datamateriale som viste en del av barnehagefeltet på en troverdig måte. I følge Asbjørn Johannessen, Per Arne Tufte og Line Christoffersen (2010) og Martin Hammersley og Paul Atkinson (2007) kan metodetriangulering⁹ bidra til dette, noe som styrket mitt valg av å benytte meg av flere metoder for å samle inn empiri. Metodene jeg valgte var observasjon og videoobservasjon som bakgrunn for ustrukturerte samtaler. Samtalene ble tatt opp på en Ipad og transkribert. De ulike metodene blir beskrevet i senere kapitler. Underveis i prosessen prøvde jeg ut og gjorde mange erfaringer med de ulike metodene. Samtidig oppdaget jeg sammenhenger og nye perspektiver ved metodene sett i sammenheng med teorien jeg leste. For meg handlet store deler av arbeidet om å prøve, feile, reflektere over og revidere tidligere tanker og planer omkring metodene. På grunn av dette så jeg at måten å bruke metodene og hvordan jeg tilnærmet meg informantene, endret seg noe i perioden ute i felten.

I kapittel 2. gjorde jeg rede for min vitenskapsteoretiske forankring. Med dette som referanseramme, handlet en stor del av forarbeidet til masteroppgaven om å velge en metodologi som kunne fungere som en retningsviser i arbeidet mitt, sett i sammenheng med datainnsamling og analysestrategier. I kapitlene som følger vil jeg gjøre rede for og begrunne mine metodologiske valg. Jeg vil også skrive fram tanker og refleksjoner jeg gjorde meg underveis i prosessen med masteroppgavens ulike deler.

⁹ Å bruke ulike metoder under feltarbeidet.

4.2. *Etnografi som metodologi*

Mitt valg av metodologi bunnet ut i oppgavens forskningsfokus og vitenskapsteoretisk forankring. Mats Alvesson og Kaj Skjöldberg (2008) skriver om hvordan teori er paradigmatisk bestemt, og må sees i sammenheng med forskningens fokusområde. Slik jeg leser det, kommer det også fram det faktum at selv om teorier og metodologier ser ut til å passe sammen, finnes ingen garantier for at forskeren klarer å formidle sluttresultatet på en måte som rettfærdiggjør empirien. Med dette i tankene og med en ydmyk holdning til mitt ansvar som forsker, satt jeg meg inn i ulike metodologier. Jeg bestemte meg for et etnografisk design.

I min søken etter en definisjon på etnografi, vil jeg støtte meg til Hammersley og Atkinson (2007: 2) som skriver: "This complex history is one of the reasons why 'ethnography' does not have a standard, well-defined meaning". Etnografi som metodologi har en lang og mangesidig historie, hvor ulike definisjoner preger teorien. Jeg vil beskrive én side av etnografien, som jeg mener står i samsvar til mitt forskningsfokus og vitenskapsteoretisk base. Jeg vil påpeke at etnografi har mange sider og tilnæringsmåter, så min tekst vil kun gi uttrykk for en av mange måter å betrakte etnografi. Felles for et etnografisk design er at forskeren går ut i felten over en kortere eller lengre periode (Johannessen et al., 2010: 85). Jeg vil her presisere at min undersøkelse, på grunn av tidsaspektet, ikke kunne gå over et langt tidsrom, og vil støtte meg til Rhedding- Jones (2005) som skriver om kortere etnografiske undersøkelser. Et slik design kaller hun for mikroetnografi, og jeg vil plassere min undersøkelse i denne kategorien. Slik jeg leser Rhedding- Jones vil en etnografisk undersøkelse starte med en nysgjerrighet omkring en kultur eller subkultur, og med et åpent blikk går man inn i felten uten detaljert planlegging. På samme måte skriver Hammersley og Atkinson (2007) om etnografi hvor forskeren har en åpen tilnæringsmåte, men med en interesse for spesielle deler av det sosiale liv. Med dette som bakteppe ønsket jeg å gå ut i felten uten å presisere en problemstilling som rammet inn og muligens begrenset forskningsfokuset mitt.

All forskning kan sies å være kompleks diskursiv praksis som bidrar til å skape ulike maktstrukturer (Cannella & Viruru, 2004). Ved å forske på andre mennesker har forskeren makt til å definere og representere forskningspersonene i tekst, og skape en "sannhet", i modernistisk ånd. Ved å være bevisst denne måten å tenke forskning på viser de til nyere forskningssideer som retter oppmerksomhet mot epistemologiske perspektiver. Bakgrunnen for disse perspektivene er et ønske om å avdekke forhåndsbestemte konstruksjoner og fortolkninger, i motsetning til forskningstradisjoner hvor agendaen har vært å finne den "endelige sannhet".

In response to such criticism, a range of researches point to the existence of the constructivist/naturalistic/ethnographic paradigm, which is often interpreted as responding to concerns of liberation, voice, and representation (Cannella & Viruru, 2004: 145).

På denne måten vil etnografi være en inngang til en metodologi som jeg kan benytte for å avdekke makt og diskursive praksiser, og samtidig skape selvkritiske refleksjoner rundt mitt forskningsprosjekt. John Van Maanen (1995) stiller spørsmål ved tradisjonell etnografi ved å trekke fram forskerens ansvar for refleksiv, selvkritisk og dialogisk tilnærming til et etnografisk forskningsdesign. I Van Maanens tekst blir dette fremhevet som en nødvendighet i dagens forskning. Forskeren kan være bevisst sin makt, men samtidig opprettholde en viss makt over hva som skal undersøkes, på hvilken måte datamaterialet skal samles inn på, og hvilke stemmer som høres eller ikke. Disse tankene startet en prosess i meg som resulterte i at jeg reflekterte mye over mitt syn på etnografi som metodologi, og hvordan jeg ville forholde meg til informantene og barna, både verbalt og kroppslig.

På samme tid så jeg at min endelige tekst, som i form av en masteroppgave, ville være preget av mine tolkninger av datamaterialet og hvordan jeg hadde skrevet fram resultatet av mine funn. Van Maanen (1995) argumenterer for at etnografi kan sees på som en historiefortellende institusjon. Slik jeg ser det vil et etnografisk design innebære en symbiose av empirisk arbeid og den ferdige teksten, hvorpå en postmoderne inspirert variant ser på språk og tekstfremstilling som særlig viktig og komplisert (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Dette var punkter jeg anså som viktige sett i sammenheng med mitt arbeid, fordi jeg som forfatter av teksten ville ha makt til å definere hva som skulle komme fram i teksten, og hva som ikke ville synes eller ta så stor plass. Etnografien kan være med å inspirere til å møte forskningen med et åpent blikk, ved å være bevisst det mangefasetterte forholdet mellom beskrivelsen av kultur, tid og rom, forskerrollen og subjektet i forskning, og den kontekstavhengige diskursen. Ved å bruke tekst for å skrive fram og presentere mine funn, ble jeg klar over mitt etiske ansvar som gjorde at jeg måtte reflektere kritisk over mine fortellinger og valg av hva jeg ville representere. Van Maanen (1995) skriver på sin side om språk og tekst som spiller en hovedrolle i dagens sosiale og materielle verden. "Language is now auditioning for an *a priori* role in the social and material world" (Van Maanen, 1995: 14). Slik jeg leser det har språket, i følge Van Maanen, en konstitusjonaliserende makt som kan bidra til en selektiv utvelgelse av hva som blir representert i en tekst. Som forsker har en makt til å konstruere forskjelligheter, ved å velge ut hva som skal

beskrives. Dette kan være med å begrense mulighetene for det som blir representert eller ikke, og stiller krav til forskerrollen¹⁰.

Van Maanen (1995) presenterer tre aktivitetsfaser innen etnografisk arbeid; innhenting av datamateriale, konstruksjon av rapporten med funn, og fasen hvor rapporten blir lest og tatt i mot av ulike mottakere. Jeg forstår det slik at hver fase vil utfordre og problematisere forholdet til subjektene i forskningen, forskeren, og til sist, de som leser og forholder seg til ferdig tekst. Dette valgte jeg å ta til meg i min egen undersøkelse, noe som resulterte i en oppmerksomhet ute i felten mot hvordan jeg som forsker samlet inn materialet, og på hvilken måte jeg produserte tekst og representerte funn. Min tekst ville kun gjenspeile min lesning av funnene, og ikke vise kompleksiteten i barnehagefelten. Det vil i følge Van Maanen (1995) være opp til leseren å avdekke flere sider. Jeg, på min side, ønsket i utgangspunktet å (re)presentere en tekst som var preget av en åpenhet til felten og funn som viste flere nyanser, samtidig som jeg anerkjente at min tekst ville være preget av det faktum at det var jeg som valgte ordene.

I neste kapittel vil jeg gjøre rede for observasjon. Jeg vil også skrive fram bakgrunnen for valg av denne metoden.

4.3. Observasjon som metode

Observasjon var en metode jeg så kunne egne seg for å kunne få tak i interaksjonsprosesser som viste hva som skjedde mellom personalet og barna, fordi jeg som forsker ville være tilstede i barnehagefelten og iaktta og oppdage fenomen.

Observasjon som metode egner seg godt når forskeren ønsker direkte tilgang til det han undersøker, for eksempel samhandling mellom mennesker, (...) Han er opptatt av hvordan sosiale fenomener oppstår og utfolder seg" (Johannessen et al., 2010:118).

Ved å selv være tilstede i felten og oppleve hendelser i det de skjedde, ville jeg ha mulighet til å innhente unikt datamateriale som jeg kunne bruke som grunnlag for mine analyser senere i prosessen. Fennefoss og Valvik (2001) beskriver observasjon som et verktøy og en forskningsmetode for å undersøke og fremskaffe data. Disse

¹⁰ Forskerrollen vil jeg komme tilbake til i kapittel 4.7.

dataene vil gjennom bearbeiding gi økt forståelse for feltet som studeres. På en slik måte kan sammenhengen mellom observasjon, teori og praksis bli synlig. Ved å bruke observasjon som metode, ville jeg på den ene siden få tak i materialet jeg trengte videre i undersøkelsen min, men på den andre siden ville jeg som forsker ha makt til å definere episoder jeg fant, som interessante. På denne måten ville noe bli oversett eller ikke betraktet som interessant. Dette krevde at jeg som observatør var bevisst min rolle som forsker, slik at etiske vurderinger løpende var til stede som en del av arbeidet før, under og etter observasjonsarbeidet.

Observasjon har blitt kritisert for å fremstå som en metode for å overvåke dem som blir observert (Cannella & Viruru, 2004). Slik jeg forstår det, blir observasjon som metode ikke satt spørsmålsteget ved og framstår som et verktøy for kategorisering, vurdering og kontroll av andre mennesker. Å se på observasjon på en slik måte fikk meg til å tenke over hva slags makt jeg hadde og kunne (mis)bruke. Det å komme inn en barnehage for å "forske" på personalets væremåte, fikk meg til å stille spørsmål ved min egen rolle som forsker og metodene jeg hadde valgt. Samtidig ble jeg mer bevisst mine egne forståelser av barnehagefeltet og meg selv som observatør. Jeg satte et spørsmålsteget ved om jeg klarte å være en observatør som gikk ut i felten med et åpent blikk, slik jeg ønsket, for å skape nye tanker og begreper omkring undersøkelsen. Jeg så det slik at jeg hadde forberedt meg godt og ville på den måten ha gode forutsetninger for refleksjon og ettertanke, sett i sammenheng med observasjon, makt og diskursive praksiser. For meg var tiden i felten preget av denne dobbeltsidigheten. Jeg utfordret meg selv og satte fagligheten i perspektiv ved å hele tiden stille spørsmål om hvorvidt jeg observerte og kategoriserte informantene, eller klarte å stille meg åpen til det som åpenbarte seg i øyeblikkene.

Jeg vil støtte meg til Fennefoss og Valvik (2001) som peker på problematikken ved stor grad av forhåndsstrukturering av observasjonene. Å bestemme rammene for undersøkelsen i stor grad før en observerer kan være med å begrense åpenheten for området. Er jeg som forsker mer opptatt av forhåndsstrukturerte rammer enn hva som faktisk skjer i observasjonsfeltet, kan viktig informasjon om praksisens egenart gå tapt fordi fokuset er flyttet fra fenomenene til strukturelle rammer. Jeg valgte derfor å forsøke, i den grad man klarer, å være åpen for hva som åpenbarte seg i observasjonstidsrommet, samtidig som jeg så det som nødvendig å ha noen retningsgivende rammer. Jeg ønsket å se etter detaljer i personalets væremåte i møte med barn med lite eller ingen verbalspråk, men hva dette kunne være, ville jeg unngå å kategorisere. I neste underkapittel vil jeg ta for meg bruk av videokamera som observasjonsverktøy for å fange opp situasjonene som oppsto.

4.4. Med videokamera som observasjonsverktøy

Observasjon som eneste metode anså jeg som mangelfullt i mitt prosjekt. Bakgrunnen for min vurdering var det faktum at jeg så utfordringer i det å være den eneste som skulle observere, slik at observasjonsmaterialet og analysene i etterkant kun ville inneholde min stemme. Jeg stilte meg kritisk til om jeg som forsker alene ville få fram multiple sannheter som finnes i en barnehagepraksis, og ønsket ikke å skape en koloniserende diskurs hvor min stemme ble fremtredende og ikke personalets. Konsekvensen av mine tanker rundt observasjon gjorde at jeg bestemte meg for å bruke videoobservasjon for å filme sekvenser i interaksjonsprosesser. Jeg vil her støtte meg til Fennefoss og Valvik (2001: 23) som skriver: "Målet med opptakene er å få en detaljert beskrivelse av situasjoner som har analyseverdi i forhold til observasjonsfokus, eventuelt problemstilling". Ved å bruke videoobservasjon kunne jeg fange opp flere stemmer ved å se på filmene og reflektere sammen med forskningsdeltakerne i etterkant. Personalet kunne på denne måten formidle egne holdninger, refleksjoner og tanker om sin egen væremåte. Deres opplevelser med ulike oppfatninger, inntrykk og tanker ville komme fram i det transkriberte datamaterialet. Selv om informantenes stemmer ble tydelige, var det jeg som bestemte kameravinkelen, hvor lenge det skulle filmes og hva som kom med i kamerarammen som informantene fikk se i etterkant. Mine valg rundt dette var med å begrense observasjonsinntrykkene for informantene, da de ikke så helheten i opptakstidsrommet. De så en liten del av det som faktisk hendte under tiden som kamera sto på, det som var fanget opp i filmsekvensene. Dette ville jeg ha med meg i tankene under arbeidet med analysedelen.

På samme måte som Berit Bae (2004) ønsket jeg spesielt å se etter detaljene i nonverbal kommunikasjon:

Når jeg valgte å bruke videofilming, var det nettopp for å få data basert på levde interaksjoner, ikke slik det evt. ble rapportert eller gjenfortalt til meg gjennom intervjuer og selvrapporing. Det var også for å kunne fange inn detaljer i verbal og særlig nonverbal kommunikasjon, noe som var viktig i forhold til problemstillingen (Bae, 2004: 235).

Dette sitatet fanget opp det jeg anså som essensen i min undersøkelse. På den ene siden fikk jeg muligheten til å se på noe av det som skjedde ute i praksisfeltet, samtidig som jeg hentet inn flere stemmer gjennom informantene. På en annen side var jeg også klar over metodens tidkrevende arbeidsinnsats, etiske vurderinger og faglige innsikt. Det var også vanskelig å finne relevant teori om metoden, særlig det praktiske

aspektet. Bae (2004) erfarte også dette i sitt arbeid, og viser til Häikklä and Sahlström (2003) som, i likhet med Bae, påpeker at beskrivelser av og erfaringer med hvordan videokamera blir brukt, sjelden blir skrevet ned og videreført. Häikklä and Sahlström (2003) beskriver videoobservasjon som en veletablert metode i feltarbeid, og argumenterer for behovet for diskusjon rundt metodens muligheter og begrensinger. Praktisk gjennomføring av videoobservasjon har ikke blitt tilstrekkelig dokumentert, vurdert eller problematisert. En følge av lite relevant teori om praktisk videoobservasjon gjorde at jeg prøvde meg fram underveis og skrev fortløpende ned erfaringer jeg gjorde.

Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010) skriver om bruk av videoopptak for å registrere data. Slik jeg leser deres tekst, sikrer filmopptak dokumentasjon av bevegelse, tale og kroppsspråk, samtidig som både informant og observatør blir dokumentert. Jeg ville altså ha mulighet til å få tak i en god del informasjon om hva som skjer i voksen/barnrelasjonene, samtidig som jeg fikk dokumentert informantens væremåte og mitt eget fokus som forsker. Jeg kunne også se at videofilmingen reduserte observasjonene fra tredimensjonale til todimensjonale opplevelser, slik at stemninger i rommet, lukt og det totale lydbildet ble borte. Med dette i tankene bestemte jeg meg for å skrive ned mine tanker og utfyllende observasjonsnotater underveis, eller umiddelbart etter observasjonene, hvis det viste seg å være praktisk umulig mens jeg filmet. Jeg vil støtte meg til Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010) og Hammersley og Atkinson (2007) som skriver om den kritiske tiden rett etter observasjonene. Det er da forskeren best husker hva hun har observert, og det er hensiktsmessig å skrive ned utfyllende notater slik at verdifull informasjon ikke går tapt. Jeg kan også se at notatene kan utfylle opptakene, slik at sammenhengen mellom opptak og tanker blir belyst. Hammersley og Atkinson (2007) skriver om å skape refleksjon omkring forskerens dømmekraft ved å velge en metode som videoobservasjon. Etter mitt syn poengterer de det etiske ansvaret forskeren påtar seg overfor deltakerne, samtidig som man bør være klar over om metoden er hensiktsmessig for undersøkelsens formål. Når det gjelder min undersøkelse, gjorde jeg en vurdering av ulike metoder og ønsket å benytte meg av videoobservasjon som grunnlag for ustrukturerte samtaler rundt forskningsfokuset mitt. Dette førte meg mot *stimulated recall* som metode. Dette vil jeg gjøre rede for i neste underkapittel.

4.5. *Stimulated recall* –stimulerte gjenblikk som metode

Björn Haglund (2003) beskriver *stimulated recall* som en metode der man ved hjelp av videoopptak eller lydopptak dokumenterer en persons virksomhet. Slik jeg leser hans tekst, får informanten kort tid etter opptakene se eller høre materialet med seg selv i aksjon, og får mulighet til å kommentere og reflektere over egen tankeprosess på opptakstidspunktet. Det kommer fram i teksten, at metoden bør suppleres med andre metoder for å generere data på en troverdig måte. Jeg vil støtte meg til James Calderhead (1981) som argumenterer for at metoden hjelper deltakerne til å huske og reflektere rundt egne tankeprosesser omkring egen oppførsel i et spesielt tidsrom. I mitt prosjekt ønsket jeg å få tak i personalets tanker, refleksjoner og holdninger til egen væremåte i arbeidet med de yngste. Med en metode som *stimulated recall* kunne jeg få mulighet til å hente inn data som sto i samsvar med det jeg så som hensiktsmessig for mitt forskningsfokus. Haglund (2003) skriver om metoden i sammenheng med innsamling av data til hans doktorgrad. På samme måte som ham, ønsket jeg å se på et utsnitt av barnehagehverdagen, samtidig som jeg ville at personalets stemmer skulle komme til uttrykk ved beskrivelser og refleksjoner over utvalgte episoder. Dette så jeg som hensiktsmessig for å få fram multiple stemmer og mulige sannheter i en liten del av barnehagepraksisen.

Jeg finner ulike argumenter om hvorvidt metoden undersøker det som faktisk hendte i opptakstiden, eller om det konstrueres nye inntrykk og tanker når informantene ser seg selv på film, og deler sine refleksjoner i etterkant. Robert J. Yinger (1986) problematiserer denne distinksjonen. Han viser til ulike forskere som på en side mener *stimulated recall* understøtter minnet om det som ble sagt og gjort under filmingen, mens andre forskere hevder at deltakerne, ved hjelp av en slik metode, kan huske hva de tenkte i opptaksøyeblikkene.

The problem is that the participant is not likely to know if a thought is recalled or constructed. A researcher is even less likely to be able to untangle these two very different reports. In other words, stimulated recall interviews may actually stimulate recall; it is impossible, however, to know when it is taking place (Yinger, 1986: 270).

Med dette sitatet i bakhodet var jeg usikker på hvilken type informasjon jeg ville få av informantene ute i felten. Jeg forsøkte å åpne opp for det som kom under samtalene og for måten jeg valgte å lese datamaterialet jeg genererte. I etterkant av observasjonsdagene fikk jeg en forståelse for at metoden fungerte som en kombinasjon av å huske tilbake og konstruksjoner av nye tanker omkring situasjonene som ble

filmet. Jeg vil presisere at dette er min oppfattelse av metoden, med bakgrunn i informantenes utsagn, og ikke en påstand om en endelig sannhet. Calderhead (1981) argumenterer for en rekke faktorer som kan være med å påvirke hvordan informantene verbaliserer sine tanker og refleksjoner om det de ser på opptakene. Han nevner blant annet informantenes ulike stressnivå i slike situasjoner, deres selvtillit til eget arbeid kan øke eller minske mulighetene for refleksjoner, de kan være lite eller mye forberedt og kan bli distraheret av sin fysiske karakter på filmen. Slik jeg leser Calderhead, kan disse faktorene økes eller minskes i sammenheng med informant-forskerrelasjonen. Ut i fra dette forsøkte jeg å komme inn i barnehagen med en ydmyk holdning til barnehagehverdagen og menneskene der, samtidig som jeg anerkjente personalets komplekse arbeidssituasjon. Jeg ville skape en god relasjon med dem som jobbet der, slik at de stolte på at jeg ville dem vel og ikke var der for å bedømme deres arbeid med de yngste.

I følge Calderhead (1981), er taus kunnskap utviklet gjennom erfaring. Altså prøving og feiling i praksis, som sjelden blir verbalisert. Ved liten eller ingen erfaring i å snakke om denne typen kunnskap, vil dette kunne påvirke mulighetene for å formidle tanker rundt det som blir gjort. Slik jeg leser dette, kan væremåten være innarbeidet over tid og automatisert, noe som igjen kan tilsi liten tankevirkosomhet rundt deler av sitt arbeid. Dette kjente jeg igjen fra deler av samtalene med informantene, både barnehagelærere og assistenter. Det var flere hendelser hvor de satte et spørsmålstejn ved egen væremåte, der de ikke klarte å sette ord på det som skjedde. Et annet dilemma jeg kunne se med denne metoden, var om informantene formidlet det de trodde jeg var på jakt etter, eller om det som kom fram var tanker og refleksjoner som virkelig sa noe om det de tenkte omkring egen væremåte. I forkant av observasjoner og samtaler hadde informantene fått minimalt med informasjon om forskningsfokuset mitt. Grunnen til dette var at jeg ønsket et så reelt bilde av deres hverdag som mulig, uten at informantene hadde tenkt gjennom hvordan de møter de yngste, og forberedt eventuelle svar. Calderhead (1981) refererer til Nisbett og Wilson (1977) som argumenterer for vanskeligheter med selvrapporing av metakognitive prosesser. I følge Nisbett og Wilson kan informantene komme på tidligere tillært teori som kan være passende forklaringer på deres væremåte. Jeg hadde ingen garantier for at det var informantenes egne tanker og holdninger som ble formidlet under samtalene, eller om de hentet fram teorier de hadde lært tidligere. Det som ble tydelig for meg var at samtalene var svært lite preget av faglige uttrykk. I følge Liv Torunn Eik (2014) viste hennes undersøkelse at nyutdannede førskolelærere endret språket sitt kort tid etter endt utdanning. Fagspråket ble lagt bort til fordel for hverdagsspråket som ble benyttet av annet personalet i barnehagen, for å snakke slik at assistentene og foreldrene forsto

dem. Liknende tendenser kunne jeg høre i informantbarnehagen. Der hvor jeg kjente igjen ulike teoretiske innslag, var det i sammenheng med barnas væremåte og utvikling. Personalets væremåte ble skildret i et mer hverdagslig språk. Jeg stilte meg spørsmålet om dette kunne ha en sammenheng med minimalt fokus på teori om "voksenrollen" i fagutdanningen, og at dette kom til syne under samtalene, på grunn av manglende innlært teori om egen rolle i barnehagen. Eiks (2014) funn var også interessante her.

Videre i denne oppgaven har jeg valgt å oversette *Stimulated recall* til *stimulerte gjenblikk*, fordi dette var et ord som sto mer i samsvar med den helhetlige ordlyden i det skrevne. Uansett var dette en metode som gav meg muligheten å frembringe data om personalets tanker og holdninger til egen væremåte, men som alene ikke kunne gi et komplett bilde av det jeg ønsket å undersøke. Datamaterialet jeg samlet inn, kunne påvirkes av mange faktorer som jeg har drøftet i denne delen, og noen av faktorene var utenfor min kontroll (Calderhead, 1981). Jeg kunne bestemt meg for andre metoder, noe som ville generert annet datamateriale og gjort undersøkelsen min til en annen, men valgte å kombinere observasjon, videoobservasjon og stimulerte gjenblikk, fordi dette gav meg muligheter til å bringe barnehagepersonalets stemmer fram. Det var viktig for meg å gjøre en undersøkelse som var troverdig for mine lesere. Med metodetriangulering var noen av forutsetningene til stede for å komme et skritt nærmere et datamateriale som viste en del av virkeligheten i barnehagen. Dette bringer meg over i neste kapittel hvor jeg skriver fram pålitelighet og validitet sett i sammenheng med undersøkelsen.

4.6. Pålitelighet og validitet

Denne oppgaven hører inn under et kvalitativt forskningsdesign. Datamaterialet bærer preg av mitt erfaringsgrunnlag og konteksten det var samlet inn i. Pålitelighet i undersøkelser handler om "hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides" (Johannessen m.fl. 2010: 229). Jeg hadde valgt ut metoder jeg vurderte som mest hensiktsmessige for prosjektet for å generere datamaterialet. Analyse og tolkning av dette ville i stor grad være ladet med mine verdier og holdninger til det som kom til syne. Jeg er inspirert av Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) som skriver fram en mulighet for å styrke påliteligheten til undersøkelsen ved å gi leseren en grundig beskrivelse av konteksten sammen med en detaljert redegjørelse av forskningsprosedyren. Ved å gi en nøye beskrivelse av valg av design, metoder, fremgangsmåter og endelige data vil leseren ha mulighet til å spore arbeidet som er

gjort, noe som vil gjøre undersøkelsen mer pålitelig. Dette hadde jeg i tankene da jeg startet prosjektet mitt. Jeg gjorde notater underveis i hele forløpet for å kunne gi en detaljert fremstilling av fremgangsmåten i den endelige teksten.

"Måler vi det vi tror vi måler?" (Johannessen m.fl. 2010: 230), er en vanlig definisjon på validitet. Dette dreier seg om hvorvidt forskeren bruker metoder og fremgangsmåter som gir et korrekt bilde av det den har til hensikt å undersøke, slik at virkeligheter blir formidlet og representert på en troverdig måte. I en kvalitativ undersøkelse vil ikke en slik definisjon være gyldig, og behovet for å få en videre forståelse av validitet være nødvendig. Kvale og Brinkmann (2010: 251) viser til en bredere fortolkning gjennom Pervin (1984) som lyder: "i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om". Jeg valgte noen metoder framfor andre i mitt prosjekt, i den tro at mine valg bidro til å vise små deler av barnehagevirkeligheter. Jeg tenkte mye over hvordan min tilstedeværelse kunne forme hva som kom fram i observasjonene og samtalene, og hvordan jeg skulle analysere og trekke slutninger av datamaterialet jeg sto igjen med. "Data in themselves cannot be valid or invalid; what is at issue are the inference drawn from them" (Hammersley & Atkinson, 2007: 177). Ved å bli bevisst mitt ansvar som forsker sto jeg overfor visse dilemmaer som jeg måtte ta stilling til, og det viste seg å være gjennomgående i hele prosjektet. Jeg sto ovenfor en rekke etiske fordringer som jeg ikke kunne overse, og dette gjaldt også med hensyn til validitet. Hvordan jeg valgte å analysere datamaterialet var avhengig av hvilke slutninger jeg trakk, noe som igjen ville si noe om undersøkelsens validitet og komme til syne i teksten min. Kvale (1989) argumenterer for en pragmatisk tilnærming til validitetsspørsmålet, hvor undersøkelsens validitet blir til i et landskap mellom kritiske spørsmål, refleksjon og drøfting i ulike stadier mot prosjektets forskningsfokus. Ved å se bort fra faste kriterier for validitet, hevder han den kommunikative og pragmatiske vrien åpner opp for flere måter å sette spørsmålstegn ved validitet. Ser jeg dette i sammenheng med denne undersøkelsen, vil jeg hevde validiteten ble utviklet gjennom en kombinasjon av egen refleksjon og problematisering, og drøfting med informantene i forskjellige stadier.

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) refererer til Lincoln og Guba (1985), og trekker fram to teknikker som øker sannsynligheten troverdige funn i forskningen; vedvarende observasjon og metodetriangulering. Hvis jeg ser dette opp mot mitt eget prosjekt, ville vedvarende observasjon være vanskelig å gjennomføre med et mikroetnografisk design. Jeg gjennomførte fire observasjoner med samtaler samme dag og hadde besøkt barnehagen tre ganger før dette for å skape en god informant/forskerrelasjon. I tillegg var personalet klar over min egen erfaring i

barnehagefeltet, noe som gjorde meg til en *insider*¹¹ (Kvernbekk, 2005). Disse faktorene gjorde at jeg anså fire observasjoner som tilstrekkelig for få tak i relevant informasjon, fordi jeg kjente til konteksten (Johannessen m.fl. 2010). Tidligere i metodekapittelet har jeg skrevet fram valg av metodetriangulering for å øke troverdigheten i undersøkelsen min. Her vil jeg påpeke at triangulering ikke er ensbetydende med troverdighet, noe Hammersley og Atkinson (2007: 184) viser til: "However, triangulation is not a simple test." Slik jeg forstår det, kan ikke datamaterialet alene garantere gyldige slutninger eller konklusjoner. Dette er også avhengig av forskerens måte å relatere ulikt datamateriale til hverandre for å forhindre mulige feilslutninger som kan true troverdigheten i undersøkelsen.

For å styrke troverdigheten ytterligere kan metodetriangulering også innebære å formidle forskerens analyser og funn til informantene, for å sjekke om disse fortolkningene samsvarer med informantenes (Hammersley & Atkinson, 2007; Johannessen m.fl. 2010). Da jeg var ferdig med datainnsamlingsarbeidet og transkribering, og skulle ta fatt på den skriftlige delen av analyseprosessen, sto det klart for meg at mine tolkninger alene kunne bidra til en marginaliserende diskurs som bare representerte min stemme. Ved å være en utvelgende aktør ville mine analyser kun bære preg av *mine* forhåndsoppfatninger. Jeg ble inspirert av forfatterne ovenfor og ønsket å dra tilbake til felten når mine analyser var utarbeidet, for å se om informantene trakk samme slutninger som meg eller ikke. Hammersley og Atkinson (2007) hevder verdien av informantvaliditet ligger i informantenes tilgang til tilleggs kunnskap om konteksten i undersøkelsen og egen erfaring fra opplevelsene i observasjonstiden. Denne tilleggsinformasjonen kan bidra til økt troverdighet i den endelige tolkningen, samtidig som en bør være klar over begrensningene som implisitt kan ligge i uttalelser om egen praksis.

Jeg kunne altså ikke garantere sannheten i informantenes respons rundt analysene. Jeg hadde ikke mulighet til å kontrollere om informantenes utsagn var deres egne, om de sa det de trodde jeg ville høre, eller om de sa seg enige eller ikke med mine analyser i mangel på erfaring og kunnskap med denne typen arbeid. I denne undersøkelsen ønsket jeg å se på forskningen med et etisk blikk og utfordre etablerte sannheter som legitimerer ulike maktstrukturer. Disse etiske tankene fulgte meg gjennom hele prosjektet, og i neste kapittel vil jeg ta for meg etiske betraktninger, samt *insider* og forskerrollen.

¹¹ En person som innehar, eller antas å inneha, en kunnskap som er særskilt troverdig og pålitelig, og får en posisjon som privilegert, en til å stole på. Se videre i kapittel 4.7.2. for utdyping.

4.7. *Etiske betraktninger, insider- og forskerrollen*

4.7.1. *Forskningens etiske prinsipper*

All forskning bør underordne seg etiske prinsipper, og mitt prosjekt har ikke vært et unntak. Sett fra et metaperspektiv har alle valg jeg har gjort vedrørende prosjektet, ført til etiske refleksjoner av ulik art. På samme måte som Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) skriver om problematikken omkring etiske problemstillinger som oppstår når en forsker på eller med mennesker, møtte jeg også utfordringer som skapte tvil, uro og en følelse av å sette meg selv over andre for å få tak i materiale til mitt prosjekt. Jeg så verdien av å utføre forskning som åpnet opp for samarbeid med informantene med et mål om å skape muligheter som ikke undertrykte, men anerkjente og respekterte de involverte. Det å ha et etisk blikk utfordret meg til å tenke over hvordan jeg møtte praktikerne og barna i barnehagen, og hvordan jeg så på forskningsprosjektet og meg selv i forskerrollen. Dette gjorde at jeg, i tillegg til å følge de etiske retningslinjene vedtatt av NESH¹² (Johannessen m.fl. 2010), måtte granske aspekter ved egen adferd og holdninger til mine medmennesker.

Foucault bringer inn etikkspørsmålet i sine senere verker. Han viser hvordan selvrefleksjon, i ulike former, vokser fram i mennesket i relasjon med rådende diskurser om sannhet. Gjennom subjektets evne til å ha agentskap over eget liv, noe som krever kunnskap, selvinnsikt og selvdisiplinering, kan en oppnå kontroll over behovet for makt og dominans over andre (Foucault, 1987, 2002). Etikken, sett gjennom Foucault, blir en vei til skapning av selvet gjennom forskjellige teknikker og kroppsliggjorte praksiser. Jeg forstår Foucaults etiske dimensjon slik at ved å få makt over egen kropp og eget begjær gjennom kunnskap om seg selv, vokser også evnen til å møte andre med en etisk holdning. Johansson (1999) ser på forholdet mellom etikk og makt fra en annen vinkel, men i likhet med Foucault ser hun også på makt gjennom hvordan en utøver makt over andre. I motsetning til maktens etiske dimensjon Foucaults tenkning, hvor subjektet former og blir formet av diskurser og eget agenskap, har Johansson en dimensjon hvor mennesket kan overgi makt til den andre. Gjennom Knut Ejler Løgstrups teorier hun sett på makt, uten etisk verdi i seg selv, men makt som finnes i alle menneskelige relasjoner. Johansson (1999) hevder makt handler om hvordan vi bruker vår innflytelse over den andre eller gir den andre makt over oss: "Till vårt mänskliga liv hör att vi normalt möter varandra med naturlig tillit.

¹² Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Retningslinjene kan sammenfattes i tre typer hensyn: informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade.

(...) Men at visa tillit betyder att utlämna sig själv" (Løgstrup i Johansson, 1999: 240). Den relasjonelle makten får da en etisk dimensjon gjennom hvordan man anvender den, eller overleverer makt til andre gjennom tillit. Slik jeg leser det, vil et slikt syn på makt fordre en etisk bevissthet og ansvarsbetingelse overfor det enkelte mennesket i møtet med et annet.

Jeg dro til informantbarnehagen med en oppfattelse av at mitt nærvær påvirket deler av livene til de jeg møtte, og at mine handlinger uttrykte mine holdninger til barnehage generelt og til informantene. Jeg var i barnehagen for å observere og vurdere informantenes arbeidsmåter. Det i seg selv rokket ved mine moralske grenser fordi jeg hadde en følelse av å invadere en privat sfære i informantenes liv. Ved at informantene tidlig viste meg tillit og engasjement for det jeg gjorde, ble mine etiske refleksjoner og betraktninger ytterligere utfordret. På en side ønsket jeg et datamateriale som var utforskende og gikk i dybden av informantenes refleksjoner, samtidig som jeg ble vår respekten for informantene, og ønsket ikke å gjøre noe som kunne krenke eller fornærme dem på noen måte. Gjennom kontinuerlige refleksjoner ble jeg mer og mer opptatt av at datamaterialet, mine analyser og diskusjoner ble representert på en måte som viste disse barnehagevirkelighetene på en troverdig og rettferdig måte. Hovedfokus ble å bevege meg inn i prosjektets mange nivåer uten å krenke eller utfordre tillitsforholdet til informantene. Dette brakte meg videre til selvgransking av meg som forsker. I det følgende kapitlet viser jeg til tanker, teorier og refleksjoner rundt denne problematikken.

4.7.2. Pedagogisk insider og forskerroller- et område mellom to verdener

I dette kapitlet vil jeg kort ta for meg *insider*- begrepet, og se det opp mot mine refleksjoner omkring egen forskerrolle i felten. Tone Kvernbekk (2005) analyserer og diskuterer *insider*- begrepet. På grunn av oppgavens omfang og begrensinger ønsker jeg ikke å gå dypt inn i de ulike perspektivene, men skrive fram det jeg leser som sentralt i forståelsen.

Da jeg kom i kontakt med informantbarnehagen opplevde jeg raskt et tillitsforhold mellom informantene og meg. Jeg vil beskrive følelsen av tillit som om jeg automatisk fikk tilgang til og ble en del av barnehagens indre liv og kultur. Jeg kan i ettertid ikke vite hva dette kom av, men mulige forklaringer kan være at informantene var klar over mine erfaringer med barnehagefeltet, samtidig som jeg la merke til at min profesjonelle rolle kom til syne når jeg entret en barnehagekontekst. I følge Kvernbekk (2005) vil en *insider* ha fordeler og privilegier en *outsider* ikke har, eller oppnår. Hun

argumenterer for at *insider*-epistemologien fungerer på grunn av en antakelse om noe felles mellom *insidere*. Det kan være seg *insiderens* tilgang til, og gjenkjennelse av, felles synspunkter, erfaringer og følelser.

Insider-epistemologien fungerer imidlertid ikke uten en antakelse om noe felles for *insidere*; noe de har tilgang til og kan vite, som andre ikke har tilgang til og kan vite. Vi har også sett at *insidere* stoler mer på andre *insidere* enn de gjør på *outsidere*. I bunnen her ligger gjenkjennelse som en sentral parameter, og den må støttes av en teori om similaritet (Kvernbekk, 2005 s: 52-53).

Med bakgrunn i slike argumenter kan jeg hevde at en av mine roller i informantbarnehagen ble tildelt den privilegerte posisjonen som *insider*. Slik jeg leser Kvernbekk (2005), vil kunnskapen til en *insider* sees på som særlig pålitelig og troverdig, noe som igjen kan hjelpe meg til å forstå hvorfor jeg fikk tillit hos informantene.

Jeg vil beskrive meg selv som både en *insider* og en *outsider* i barnehagen. Jeg delte en del felles erfaringer og synspunkter med informantene, men på samme tid var jeg til stede med annen agenda og ulike forutsetninger enn de som jobbet der. Hammersley og Atkinson (2007) viser til problematikken i skillet mellom *insider* og *outsider* rollene, og ser dette mot de ulike rollene en forsker kan spille i felten. Med henvisning til J. Styles skriver de fram *insider/outsider* som: "(...) elements in a moral rhetoric that claims exclusive research legitimacy for a particular group" (Styles i Hammersley & Atkinson, 2007 s: 87). Hvis jeg ser dette opp mot egen forskerrolle, vil jeg hevde jeg simultant var i en *insider* og *outsider* posisjon, hvor begge sannsynligvis gav meg adgang til forskjellig typer informasjon. Kvernbekk (2005) viser til *insiders* anerkjennelse av *outsidere* som en med manglende evne til å forstå *insidere*, men samtidig som en som kan gi tilbakemelding og tilgang til hvordan *outsideren* oppfatter *insideren*. Ved å se på problematikken på en slik måte kan jeg kanskje hevde at jeg ble oppfattet i begge leire av informantene, noe som var med å gi *insiderne*, i dette tilfelle informantene, tillit til meg som en likeverdig *insider*, og på samme tid fungere som en verdifull kilde til kunnskap om seg selv i en *outsider*-rolle.

Van Maanen (1988) argumenterer for at forskeren befinner seg i et område mellom to verdener av systemer eller mening, etnografens verden og kulturen som blir undersøkt. Denne beskrivelsen passer inn i min opplevelse av forskerrollen. Som jeg skrev ovenfor var jeg i en simultan *insider* og *outsider*-posisjon, hvor jeg samtidig forsøkte å avkode min forsker-verden for å rekode og sette meg inn i barnehageverden (Van

Maanen, 1988: 4). Jeg gjorde et forsøk på å finne en måte å situere meg inn i barnehagen, som gjorde at jeg under datainnsamlingstiden ble oppfattet som en trygg, men annerledes person. Jeg ønsket å fremstå som en som ikke tok direkte kontakt med gruppen, men svarte på tiltale og signaler fra de yngste hvis de tok initiativ til kommunikasjon. Dette kan jeg se i sammenheng med Hammersley og Atkinson (2007) som hevder beslutninger om å adoptere en bestemt rolle som forsker, avhenger av undersøkelsens formål og hva som oppleves som akseptabelt i settingen man befinner seg i. Jeg kan beskrive rollen i observasjonsperiodene som ren observatør (Hammersley & Atkinson, 2007; Johannessen m.fl. 2010), fordi jeg plasserte videokamera godt ute av fokussonen og selv satt meg så langt bort fra situasjonene som mulig med en notatblokk som tilsynelatende fikk min oppmerksomhet. På denne måten ble det ikke naturlig å ta kontakt med meg, og jeg fikk svært lite oppmerksomhet. Under samtalene ble rollen min en annen. Forskerrollen ble mer deltakende, og jeg stilte spørsmål og kommenterte hvis samtalen mellom informantene stoppet opp. Jeg kan se sammenhengen mellom mine ulike roller i undersøkelsen, og Hammersley og Atkinson som argumenterer for forskeren som selve redskapet i kvalitativ forskning (Hammersley & Atkinson, 2007). Jeg måtte situere meg i ulike roller som forsker, og omstille meg til den type arbeid jeg skulle utføre.

Cannella og Viruru (2004) advarer mot makt forskeren kan oppnå over sine informanter ved å konstruere forskning med en utopisk tro om at sannhet, forskningsintensjoner og vitenskap fører til frigjøring, kunnskap om hva vi kan vite, og hva som anses å gi et bilde av virkeligheten. Det å se på meg selv som forsker med makt over informantene, fikk meg til å gjøre noen grep. Ved å stille spørsmålet om jeg kunne jeg forsikre meg mot å unngå å skape uheldige maktposisjoner, noe som igjen kunne bidra til marginalisering og ekskludering av enkelte grupper, utfordret jeg egne forskningsforventninger og etiske problemstillinger vedrørende meg i møtet med mine informanter. Jeg bygget opp en massiv form for refleksjon omkring undersøkelsens dimensjoner. Dette førte til endringer i det skrevne arbeidet i forhold til opprinnelig disposisjon. Jeg anså det som viktig å presisere for leseren hvor stor plass refleksjonsarbeidet fikk i alle nivåene av undersøkelsen. Dette var en følge av ansvaret jeg kjente for mine tolkninger av informantens utsagn og representasjoner i form av det analyserte materialet.

Ved å forsøke å møte felten med en refleksiv, selvkritisk og dialogisk tilnærming til etnografien, utfordret jeg makten en kunne oppnå over informantene. Ved å være åpen og ærlig med mine forskningsintensjoner, ble jeg samtidig sårbar overfor menneskene i barnehagen, fordi mine menneskelige og faglige feil og mangler ble synlige. Van

Maanen (1995) hevder samtidens forskning tvinger fram denne typen etiske og politiske problemstillinger. Å situere seg som forsker og gjennomføre en undersøkelse i et slikt bilde, vil jeg hevde krevde kontinuerlig selvrefleksjon. Ved å se dette mot Schibbyes dialektiske relasjonsforståelsen så jeg en sammenheng med hvordan hun beskriver hvordan en må "lytte innover i seg selv" (Schibbye, 2009: 269). Med dette mener jeg hvordan jeg måtte kjenne etter hva informantenes opplevelser og refleksjoner gjorde med mine indre prosesser. Dette krevde selvrefleksivitet over egne forforståelser og oppfattelser, og "andre-refleksivitet" for å kunne lytte og reflektere over informantenes opplevelser. For å gi den andre plass (her informantene) var jeg nødt til å granske egne diskurser og fordommer. Samtidig skulle en ha evne til å befinne seg i, bli dratt mellom og være i dialog med et område mellom to verdener. Jeg tok ikke lett på forskerrollen i dette prosjektet. Dette, vil jeg hevde, kom til syne i teksten min, da jeg gjennomgående vevde jeg inn etiske betraktninger i mine refleksjoner, analyser og diskusjoner.

4.8. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for og reflektert over metodologien i undersøkelsen, det vil si hvordan forskningen ble strukturert og utført. Jeg har skrevet om ulike dimensjoner i valg av metoder; observasjon, med videokamera som verktøy i observasjon og ustrukturerte samtaler ved hjelp av stimulerte gjenblikk. Tilslutt har jeg vist til etiske refleksjoner og betraktninger som hele tiden har vært til stede under prosessen, og sett dette i lys av min egen rolle som forsker. I det følgende kapitlet gjør jeg rede for undersøkelsens ulike deler og hvordan arbeidet ble strukturert.

5. Undersøkelsen og analysearbeidet

5.1. Innledning

Hensikten med dette kapitlet er å gi leseren en oversikt over fremdriften i undersøkelsen og de viktigste trinnene i analysearbeidet. Jeg har også diskutert noen

av følgene som har kommet til syne som en konsekvens av mine valg metodisk og teoretisk.

Å få ta del i en liten bit av barnehagevirkeligheten, og få et innblikk i personalets tanker og holdninger var en spennende, lærerik og utfordrende periode. Informantene møtte meg med en åpenhet og en interesse for undersøkelsen, noe jeg hadde en ydmyk holdning til i det videre arbeidet. Min hensikt med undersøkelsen var å gi barnehagepersonalet en stemme utad, og synliggjøre noen av deres tanker, holdninger og refleksjoner til det relasjonelle arbeidet i interaksjonene med de yngste barna i barnehagen. Dette gav, som tidligere nevnt, føringer for metodologiske valg og skapte refleksjoner rundt metodebruk. Dette kommer fram i følgende kapitler, som omhandler forberedelser, observasjon og videoobservasjon, ustrukturerte samtaler, transkribering og analyseprosessen.

5.2. Forberedelser til undersøkelsen

Tidlig i juni 2013 hadde jeg en muntlig samtale på telefon med en saksbehandler i NSD¹³, som vurderte prosjektet mitt som meldepliktig, grunnet måten jeg planla å behandle personopplysninger. Jeg sendte inn meldeskjema, og fikk etter en tid skriftlig tilbakemelding med godkjenning til å starte opp undersøkelsen, så fremt samtykkeerklæringer fra personalet og foreldrene ble innhentet på forhånd. I august sendte jeg inn et endringsskjema fordi jeg, etter samtale med veileder, hadde bestemt meg for å bruke videoopptak som verktøy i observasjonsarbeidet. Ombudet hadde ingen innvendinger mot endringen, og prosjektet kunne utføres som planlagt.

Neste steg var da å finne en barnehage som var villig til å delta i prosjektet mitt. Jeg tok kontakt på telefon med en tidligere kollega, som nå jobbet med administrative oppgaver i barnehagefeltet i en nabokommune. Jeg spurte om hun hadde kjennskap til barnehager i kommunen, som hadde fokus på de yngste. Hun kjente til mange, men hadde spesielt en i tankene. Denne barnehagen arbeidet aktivt med utvikling av personalgruppa for å skape bevissthet og refleksjon omkring relasjoner til de yngste, samtidig som de hadde et stort fokus på barnehagen som medvirkningsarena. Sammen ble vi enige om at hun skulle snakke med personalet i respektive barnehage, og forhøre seg om de ønsket å delta i et masterprosjekt. Grunnen til at vi ønsket at hun skulle ta denne samtalen, var tanken om at personalgruppen kunne føle seg presset hvis jeg,

¹³ Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, Personvernombud for forsknings- og utdanningsinstitusjoner.

som masterstudent, spurte på mine egne vegne. Jeg forsøkte å sette meg inn i personalets situasjon. Jeg selv ville følt det mer problematisk å svare nei på en slik forespørsel, hvis den som skulle utføre undersøkelsen spurte, i motsetning til en de kjente godt og kunne gi et ærlig svar til. Dagen etter fikk jeg en sms fra min kontakt hvor det sto: "*Da har jeg snakket med de ansatte på småbarna og de er villige til å ta deg i mot til prosjekt masteroppgave. Syns det høres spennende ut.*"

Etter denne beskjednen tok jeg direkte kontakt med pedagogisk leder på respektive avdelinger, og avtalte et kort informasjonsmøte uken etter. På møtet fortalte jeg kort om hovedfokuset i prosjektet, og hvilke metoder jeg tenkte meg å bruke for å samle inn empiri. Allerede på dette møtet fortalte pedagogisk leder at personalgruppen var svært nysgjerrig og interessert i å være informanter. Det kom også fram at barnehagen hadde et samarbeid med en barnehage i Skottland, hvor de brukte *FloorBook* som metode. Grunntanken med *FloorBook* var å arbeide aktivt med barns medvirkning i egen hverdag, og interaksjonsarbeidet mellom de yngste og barnehageansatte, og mitt prosjekt ville øke bevisstheten rundt dette. Personalet ikke hadde betenkeligheter med min metode som innebar å bli filmet. De så på det som en interessant måte å se "seg selv" på, for å lære, utvikle seg og bli mer bevisst på hvordan de opptrådte som voksne personer i interaksjon med de yngste. Jeg opplevde det første møtet som positivt ladet, hvor vi hadde en lett tone oss i mellom. Pedagogisk leder virket oppriktig interessert i mitt prosjekt, fordi det ville skape refleksjon i gruppen.

Etter møtet sendte jeg en epost til pedagogisk leder med informasjonsbrev til de ansatte og til foreldregruppen, som hun distribuerte på mine vegne. Vedlagt i informasjonsskrivet var samtykkeerklærings skjema¹⁴. Disse ble returnert til meg, ferdig utfylt ut av foresatte, og av de i personalgruppen som ønsket å delta. Av til sammen 28 barn på de to avdelingene, var det 15 som leverte samtykkeerklæring. Av til sammen åtte ansatte var det seks som ønsket å delta. På observasjonsdagene var det til sammen fire som deltok, fordi noen av de antatte informantene var sykemeldt i tidsrommet observasjonene ble utført.

5.3. Med kamera, blikk og blokk

Under arbeidet med å innhente datamaterialet i barnehagen gikk observasjon og videoobservasjon parallelt. Observasjon ga meg innsikt i en del av hverdagen i

¹⁴ Se vedlegg nr. 2 & 3

barnehagen, mens videoobservasjonen sikret dokumentasjonen¹⁵ (Johannessen m.fl. 2010), noe jeg så som hensiktsmessig for min undersøkelse.

Jeg hadde tidligere sendt ut informasjon til foreldre og personalet, der jeg i korte trekk skisserte hovedtanken i undersøkelsen. Da jeg kom til barnehagen for å samle inn datamaterialet, tok jeg det for gitt at informantene hadde lest informasjonen. Det viste seg imidlertid at en del av informantene ikke hadde gjort seg kjent med dette, noe som gjorde at disse ikke visste hva som skulle observeres. Jeg valgte å la de være uvitende under de første observasjonene, slik at de ikke på noen måte skulle bli styrt av forskningsfokuset under disse opptakene. Dette vil jeg illustrere med et sitat fra samtalene i etterkant av videoopptakene. En av informantene, som ikke hadde lest informasjonen, sier: "*Jeg har ikke tenkt i det hele tatt på hva du er ute etter.*" Denne informanten var ikke klar over forskningsfokuset første observasjonsdag, men jeg vil hevde min tilstedeværelse utgjorde en forskjell allikevel. Dette kan jeg se i sammenheng med Bae (2004) som skriver om en av hennes informanter som i starten kjente seg nervøs for den uvante situasjonen, men gradvis fikk en trygghet til observatøren.

Når det gjelder de av informantene som hadde lest informasjonen før første observasjonsdag, hevdet de selv under samtalene, at de antakeligvis endret noe på egen væremåte da de var klar over undersøkelsens fokus. Dette vil jeg også vise et eksempel på med et sitat fra samtaletranskripsjonene:

Meg: Ble du preget under opptakene fordi jeg var her?

Informant: (lang pause) Det vet jeg ikke. Jeg var litt sånn... (pause) Sist gang snakket vi om det, om jeg var preget av det altså, da var jeg ikke det. Men i dag var jeg mer bestemt på at jeg ikke, selv om jeg blir filmet, ikke skal være en som ikke sier i fra hvis jeg normalt ville gjort det. Så det kan godt være at jeg har sagt i fra mer på grunn av det.

Ut i fra disse utsagnene, vil jeg hevde informantene var påvirket i noe forskjellig grad, uavhengig av om de hadde lest informasjonen eller ikke. I følge informantene opplevde de observasjonene som en utfordrende og spennende mulighet til å reflektere over egen væremåte, og å sette fokus på utvikling- og endringsarbeid i deres barnehage.

¹⁵ Jf. Kapittel 4.3. og 4.4.

Bae (2004) erfarte informantenes bevissthet for observasjonssituasjonen, hvor de følte hennes tilstedeværelse i "bakgrunnen" hele tiden. Jeg kan trekke en parallell til min undersøkelse her. Mine informanter var klar over at det fantes en observatør og et videokamera til stede, og dette gjorde arbeidssituasjonen noe annerledes for personalet. Dette kan ha hatt en innvirkning på hvilket datamateriale som ble generert.

På observasjonsdagene møtte jeg opp tidlig, slik at jeg hadde tid til å gjøre klart kameraet på stativ før barna og personalet kom inn i rommet. Jeg vil presisere at jeg på forhånd hadde gitt beskjed til personalet om at rutiner og planer ikke skulle endres for å ta hensyn til filmingen. Ved observasjon av måltidene satte jeg kameraet i ett annet rom mens alle satte seg til bords, og hentet det ut når nesten alle hadde satt seg. På denne måten fikk kameraet lite oppmerksomhet, for de som var til stede var opptatt av maten som sto på bordet. Ved observasjon av garderobe- og overgangssituasjon satte jeg opp kameraet i et hjørne lenger unna, og oppe på en høy benk. Dette gjorde jeg slik at det ikke sto i veien for menneskene som skulle være der. Kameraet ble slått på tidlig i prosessen, slik at jeg kunne sette meg rolig ned og tiltrekke meg så lite oppmerksomhet som mulig. Jeg har tidligere skrevet fram grunner til hvorfor jeg valgte å oppføre meg som et "annerledes" menneske¹⁶ i barnehagen. På en av avdelingene under observasjon av garderobesituasjonen ble noen av barna meget interessert i notatblokken og pennen min, og tok mye kontakt med meg. Det gjorde at jeg på neste observasjon satt meg lenger unna barna, slik at jeg, notatblokken og pennen ikke kom i naturlig fokus.

Når kameraet sto stille på stativ innebar det at opptakene ikke viste menneskene fra alle vinkler, noe som minimerte muligheten for å filme flere ansiktsuttrykk og interaksjoner som oppsto. Jeg valgte derfor å observere fra en annen vinkel enn den kameraet fanget. Jeg noterte underveis og gjorde meg tanker omkring hendelser som oppsto, for å få utfyllende observasjonsnotater i tillegg til videofilmene. Barna virket svært lite opptatt av kameraet. Personalet hadde tidligere fortalt at barna, gjerne uoppfordret, stilte seg opp og smilte når de skulle ta bilder av hverdagsaktiviteter. Mitt kamera var relativt stort med linse som stakk ut, og det sto stille på et stativ uten en person som betjente det. Jeg stilte meg spørsmålet om dette kameraet, og konteksten rundt, var annerledes enn det barna forbant med å bli tatt bilde av, og at det var en av grunnene til at barna tilsynelatende virket uanfektet av situasjonen.

Etter at kameraet ble slått av, gikk jeg ut av rommet og forberedte det tekniske utstyret for å kunne vise film og ha ustrukturerte samtaler rundt episoder fra observasjonene. I

¹⁶ Se kapittel 4.7.2. Pedagogisk insider og forskerroller- et område mellom to verdener

det følgende underkapittelet vil jeg skrive fram fremgangen i samtalene, samt refleksjoner omkring tanker som oppstod ved bruk av metoden.

5.4. Stimulerte gjenblikk - å oppleve det på nytt på en annen måte

Etter observasjonene samlet informantene seg sammen med meg i et annet rom for å reflektere over fenomenene kameraet hadde fanget i kamerarammen. Samtalene ble holdt mens barna på avdelingen sov/hvilte, og informantene måtte være på plass på avdelingen til avtalt tid. Vi hadde dermed begrenset tid til disposisjon. Jeg hadde på forhånd ytret et ønske om at samtalene skulle vare mellom 30 til 45 minutter. Informantene selv følte en stor nytteverdi i samtalene, og ønsket selv å forlenge tiden til opp i mot en time. Vi ble sammen enige om at dette passet for begge parter.

Jeg ønsket i utgangspunktet at informantene selv skulle drive fram samtalen, så langt det lot seg gjøre, men så i ettertid at jeg spurte utfyllende spørsmål og kommenterte underveis, noen ganger til dels vurderende og førende¹⁷. Jeg presiserte for informantene at jeg ønsket å få fram deres tanker, holdninger og refleksjoner omkring egen praksis i det relasjonelle arbeidet og interaksjon med de yngste. Jeg viste sekvenser fra opptakene fra en bærbar PC, og tok lydopptak av samtalene med en Ipad.

Fordi den totale lengden på videoopptakene var for lange til at vi kunne se på alt, ble det foretatt et utvalg av episoder, slik at vi hadde tid til å reflektere over hva vi så. Dette førte til at deler av det totale hendelsesforløpet ble valgt bort. Før jeg viste opptakene, spurte jeg informantene om de hadde innspill til episoder de ønsket å se tilbake på. Under første, og store deler av andre samtale, hadde informantene ingen preferanser omkring opptak de ønsket å se, derfor valgte hovedsakelig jeg ut det jeg fant interessant. De to siste gangene endret dette seg merkbart. Informantene var da meget delaktige, og hadde under opptakstiden gjort seg opp klare meninger om hva de ønsket å se tilbake på. Jeg har tenkt over hva denne endringen i informantenes engasjement kom av, og en mulighet kan være ulike sammensetninger av informanter på de forskjellige dagene. En annen mulighet kan være at observasjonssituasjonen og samtalene i etterkant var mer kjent, slik at informantene hadde fått en trygghet/tillitt til meg som forsker og konteksten rundt undersøkelsen.

¹⁷ Dette er punkter jeg viser fram i kapittel 6 Resultater av analysen

Forsker og informanter kategoriserte hva som skulle representeres og ikke representeres i samtale, og hvilke episoder vi så som hensiktsmessige mot undersøkelsens tema. Vi valgte derfor bort å se på, og reflektere over betydningen av barnas uttrykk under samtale da dette ikke var relevant med hensyn til problemstillingen. Dette gjorde vi selv om barnegruppen utgjorde den største delen av deltakere under observasjoner og videoopptak. Gjennom informantenes handlinger definerte vi hvilke episoder vi forsto som viktige å snakke om og reflektere over, for å få fram personalets stemmer i undersøkelsen. De yngste ble, slik jeg så det i ettertid, kategorisert som en marginalisert gruppe i denne sammenhengen. Representasjonsproblematikken ble også synlig i arbeidet med transkripsjon og analyse av datamaterialet, dette vil jeg ta for meg i neste kapittel. Her vil jeg også gi en kort fremstilling av transkriberingsprosessen.

5.5. Transkribering - en fordring til etiske refleksjoner

Transkribering av taleopptak innebærer å gjøre om talespråk til tekstspråk. I denne prosessen står den som utfører transkripsjonen overfor mange overveielser og valg om hvordan teksten skal framstå. Det handler også om å gjøre etiske vurderinger (Kvale & Brinkmann, 2010). Ved å gjøre om talespråk direkte til tekstspråk opplevde jeg at teksten framsto til tider som usammenhengende, og representerte informantens utsagn på en måte som ikke sto i samsvar med det etiske ansvaret jeg følte som forsker. På samme tid representerer en transkribert tekst kun en del av handlingen, hvor en mister det sosiale samspillet mellom samtaledeltakerne. Konteksten med kroppsspråk, stemmebruk og intonasjon blir fullstendig fraværende. Disse erfaringene kan jeg se i sammenheng med Anne Greve (2007: 102) som skriver ”Transkripsjon innebærer en reduksjon av data, og er derfor ikke en fullstendig representasjon av handlingen.” Dette førte meg mot et etisk dilemma, hvor jeg på den ene siden brukte min makt som forsker og valgte hvordan uttalelsene skulle representeres. Samtidig ønsket jeg ikke å gjengi rent transkribert materiale som kunne medføre stigmatisering av informantene. Hvis jeg ser dette i sammenheng med Foucaults maktbegrep, hvor individer sirkulerer mellom å utøve makt og bli utsatt for makt, ble jeg underkastet maktens grep og underkastet andre avhengig av den kontekstuelle situasjonen (Foucault, 1980). Konsekvensen av maktbruken kan sees på som et tegn på marginalisering av informantene i transkriberingsprosessen.

Under transkripsjonsarbeidet skrev jeg det muntlige språket ordrett over til skriftlig språk, slik jeg hørte det. Jeg unnlot å skrive inn alle følelsesuttrykk og pauser, og skrev

det kun inn der jeg mente det var naturlig for å vise lange tenkepauser, latter eller nøling i uttalelsene¹⁸. Dette gjorde jeg for å være konsekvent i transkripsjonsarbeidet, og for at samtalene ble representert med de ordene som ble valgt i den muntlige konteksten. I analysedelen var jeg bevisst mitt valg om å gjøre om samtaletranskripsjonene til en mer litterær stil, slik at informantenes fortellinger ble representert for leserne på en måte som informantene kjente seg igjen i¹⁹, samtidig som jeg ville vise min respekt for informantene gjennom teksten. Her vil jeg støtte meg til Kvale og Brinkmann som hevder den transkriberte teksten framstår som "svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler" (2010:187). Jeg ønsket ikke å vise ordrette transkriberinger, slik de viste seg som fragmenterte, usammenhengende samtaler, og valgte derfor å gjøre om noe for å få en fortellerstruktur i uttalelsene som skulle representeres i analysedelen.

I neste kapittel vil jeg skrive fram analyseprosessen. Her vil jeg også presentere nye refleksjoner rundt maktfenomenet, samt vise en oversikt over hvordan jeg reduserte datamaterialet fra råmateriale til utsnittene som ble stående igjen som grunnlag for analyse.

5.6. Analyseprosessen – en fortsettelse av det allerede påbegynte

Da transkriberingen var avsluttet, sto jeg igjen med 56 sider med transkribert materiale. Jeg hadde store mengder ustrukturerte data som sto fram som lite håndterlig, og så behovet for å redusere informasjonsmengden for å formidle innholdet for leseren på en forståelig måte (Johannessen m.fl. 2010). Jeg valgte ut 19 episoder som trådte fram som spesielt relevante, med tanke på oppgavens problemstilling. Sett i lys av maktperspektivet ovenfor, hadde jeg selv valgt ut episodene og valgt bort det andre. Jeg var klar over at denne prosessen kunne vært gjort i samarbeid med informantene, men jeg vurderte det som urealistisk grunnet deres arbeidssituasjon. De hadde verken tid eller mulighet til å delta som medforskere i alle ledd. For å finne et utvalg som sto i samsvar med oppgavens fokus, kategoriserte jeg det transkriberte materialet mot nøkkelbegrepene i kapittel 2²⁰. Utvalget som sto igjen, var et resultat utelukkende av mine tolkninger mot nøkkelbegrepene, men jeg måtte redusere antall episoder før jeg skulle begynne selve analysearbeidet. Jeg så nødvendigheten av å bringe inn flere

¹⁸ Se vedlagte transkripsjoner vedlegg 5-10

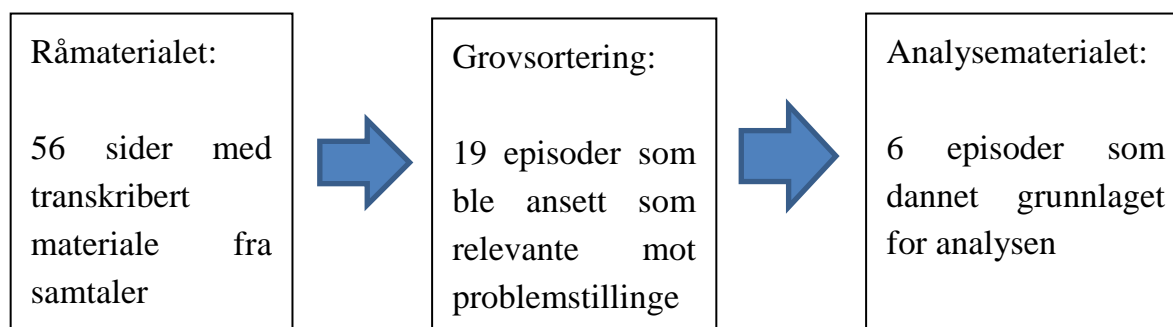
¹⁹ Informantene leste selv over, og godkjente de omgjorte tekstene

²⁰ Diskurser og makt, synet på barn, språkets mangfold og anerkjennende væremåter.

stemmer i denne delen av prosessen. Ved å synliggjøre flere stemmer, ble min makt til å definere hva som skulle representeres mindre, fordi materialet ble underlagt flere aktører. Jeg tok kontakt med pedagogisk leder i observasjonsbarnehagen med forespørsel om et samarbeid om å redusere datamaterialet til 5-7 episoder, som skulle danne grunnlaget for videre analysearbeid. Vi gikk igjennom utvalget med 19 episoder, og drøftet og vurderte hvilke som skulle være med i analysen. Vi hadde på forhånd blitt enige om at våre umiddelbare tolkninger av utsnittene burde inneholde en eller flere nøkkelbegreper fra kapittel 2. Disse begrepene var rettet direkte mot undersøkelsens problemstilling, og som ble sett på som verktøy i analysearbeidet. Vi var stort sett enige om hvilke utsnitt som burde være med i analysen. Noen utsnitt derimot skapte diskusjon hvor vi hadde ulikt syn på innhold og hensiktsmessighet sett i lys av oppgavens fokus. Vi valgte da å se på hvilke episoder som kunne skape variasjon i datamaterialet, slik at ulike episoder ble representert. Da utvelgelsesprosessen var over, stod det igjen seks episoder hvor vi begge kunne identifisere en eller flere nøkkelbegreper. Disse seks episodene danner basen for analyse og drøfting av funnene.

Figuren nedenfor (Figur 1.) viser utvelgelsesprosessen fra rent transkribert råmateriale til episodene som danner grunnlaget for analysen.

Figur 1.



Nedenfor(Figur 2.) illustrerer jeg utsnittene med valgte titler og nøkkelbegreper som danner grunnlaget for resultatene av analysen.

Figur 2 Tabell som viser utsnittenes tittel og hvilke nøkkelbegreper vi tolket i utsnittene:

UTSNITT	TITTEL	NØKKELBEGREPER
1.	Åh, er det nifst?	1. Diskurser og makt 2. Synet på barn 3. Språkets mangfold 4. Anerkjennende væremåter
2.	Nå kikker hun stygt på meg igjen...	1. Diskurser og makt 2. Synet på barn 3. Språkets mangfold 4. Anerkjennende væremåter
3.	Se på meg!	1. Diskurser og makt 2. Synet på barn 3. Språkets mangfold
4.	Smoothien	1. Diskurser og makt 2. Synet på barn 3. Språkets mangfold
5.	Berit Bae	1. Diskurser og makt 2. Synet på barn 3. Anerkjennende væremåter
6.	Skal jeg hjelpe deg?	1. Diskurser og makt 2. Synet på barn 3. Språkets mangfold 4. Anerkjennende væremåter

Da innsamlingsarbeidet, transkribering og utvelgelse av datamateriale var avsluttet, gikk jeg over i en annen dimensjon av undersøkelsen; analyseperioden. I følge Hammersley og Atkinson (2007) er ikke analyse av datamateriale en bestemt fase i undersøkelsen, snarere en fortsettelse av det allerede påbegynte arbeidet som strekker seg fra tidlige forberedelser til ferdig skrevne rapporter. Dette kan jeg se i sammenheng med Thagaard (1998: 110) som skriver: "Analyse og tolkning starter allerede under kontakten med informantene", noe jeg oppdaget og erfarte gjennom hele undersøkelsen. Jeg var av den oppfattelsen at min tidligere erfaring med arbeid i barnehage og som førskolelærerstudent, gjorde at jeg helt fra begynnelsen av prosjektet gjorde tankemessige delanalyser, og tolket det som kom til syne i observasjonstiden og under samtalene. Disse tankene omkring hendelsene var implisitt preget av mine fortolkninger og forhåndsdefinerte kategorier, noe som skapte lite åpenhet i møte med materialet. Dette sto i motsetning til mine forskningsintensjoner, og gjorde meg skjerpet for å analysere datamaterialet med et kritisk blikk for å åpne for nye, mulige forståelser innen faget.

Analysefasen innebar en annen dimensjon av undersøkelsen. I likhet med Thagaard (1998) så jeg at den direkte kontakten med informantene tok slutt, og kontakten ble nå av indirekte karakter. Jeg hadde avtalt med observasjonsbarnehagen å komme tilbake når analysen var utarbeidet, slik jeg skrev i kapittel 4.5. Men den aktive tiden i barnehagen, hvor jeg fungerte som observatør og moderator i samtalene, var over. Min innflytelse på forskningsprosessen ble mer framtrædende, og jeg følte et etisk lojalitetsansvar som forsker for å sikre informantenes interesser i mine representasjoner i analysen og teksten jeg produserte. Samtidig skulle dataene tolkes for å utvikle en forståelse ut over informantenes utsagn.

Jeg vil presisere for leseren at jeg ikke tok i bruk systematiske analyseteknikker, nettopp for å vise flerverdige bilder av datamaterialet. Jeg ville være åpen for ulike tolkninger som viste seg underveis, uten å være bundet av et system i analyseprosessen. Dette kan jeg knytte til Hammersley og Atkinsons argument som på samme måte understreker etnografiens mangesidige muligheter for forskeren: (...) there is no formula or recipe for the analysis of ethnographic data" (2007:158). Dette åpner opp for multiple analyser i ulike etnografiske studier, og det er opp til forskeren å vurdere analysestrategien for sitt prosjekt.

I følge Hammersley og Atkinson (2007) vil man med et etnografisk forskningsdesign tenke med datamaterialet man har samlet inn, og analyse av datamaterialet vil handle om, eller involvere teori. Som sistnevnte argumenterer for ønsket jeg å tenke gjennom

dataene og se funnene i analysen i lys av en kritisk hermeneutisk fenomenologisk forankring og undersøkelsens nøkkelbegrep, for å belyse forskjellige aspekter ved mine funn. Dette kunne øke min selvbevissthet når det gjaldt det som kom fram, og ikke kom fram, i transkripsjoner og observasjoner. Med en induktiv tilnærming²¹ som dette, hvor jeg var på jakt etter generelle mønstre og så dette opp mot ulike teorier, antok jeg å kunne trekke slutninger på et mer allment plan (Johannessen m.fl. 2010). Hammersley og Atkinson (2007) hevder analyser basert på teori kan gi en selektiv representasjon av det som viste seg under datainnsamlingen, men slik jeg leser det, argumenterer de videre for at velbegrunnet teori samtidig vil være med på å gi ny kunnskap om fenomenene som blir undersøkt. Dette inspirerte meg til å holde meg til en slik analysetilnærming.

5.6.1. Informantenes tilbakemeldinger på analysene.

Utsnittene ble analysert og senere presentert for informantene, for å styrke troverdigheten i undersøkelsen²². Jeg ønsket å finne ut om informantene kjente igjen mine vurderinger og tolkninger, da det var datamateriale med deres tanker, holdninger og refleksjoner som var analysert.

Informantene hadde noen kommentarer til den presenterte analysedelen, men i store trekk var den i samsvar med deres forventninger. En av informantene hadde en kommentar til en av episodene. Hun mente en annen episode, som ikke ble valgt ut for analyse, var mer aktuell for forskningsfokuset i undersøkelsen. Dette var ikke pedagogisk leder og jeg enige i, da vi mente det samlede utvalget viste et variert utsnitt av alle transkripsjonene. Dette var informanten enig i, og vi valgte å la utvalget forbli det samme.

Samtlige informanter ønsket imidlertid at den endelige teksten skulle formidle atmosfæren i deres arbeidslag, hvor stadig utvikling, refleksjon og konstruktiv kritikk bland medarbeiderne gjennomsyret arbeidet. De var opptatt av å fortelle at deres åpne holdning til hverandre skapte forutsetninger for deres arbeid og interaksjoner med barna. Dette mente de var fraværende i analyseteksten, noe som bidro til å framstille deler av samtalene som et angrep på hverandre, i motsetning til arbeidslagets intensjoner om stadig utvikling og utfordring til refleksjon over eget arbeid. Dette var verdifull innsikt jeg tok på alvor, og valgte dermed å se analyse materialet på nytt. Jeg

²¹ Induktiv tilnærming: fra empiri til teori

²² Jf. Kapittel 4.6.

så det også i lys av utfordringene ved å velge ut relevant datamateriale for eventuell videre forskning.

5.7. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gitt en fremstilling av arbeidet med innsamling av datamaterialet ute i felten, og skrevet fram den kontinuerlige analyseprosessen. Jeg har vist hvordan jeg jobbet ut i fra det opprinnelige råmaterialet, og reduserte utvalget til det endelige analysematerialet. Jeg har reflektert over analysens dimensjoner og utfordringer, og presisert mine valg. Jeg har også skrevet inn informantenes tilbakemeldinger, og vist hvilke tanker jeg gjorde meg i etterkant og hvordan jeg behandlet det som kom til syne. I det følgende, kapittel 6, vil jeg presentere resultatene av analysen.

6. Resultater av analysen

6.1. Innledning

Dette kapitlet vil inneholde innledende tanker omkring analysearbeidet. Deretter viser jeg en beskrivelse av episoden vi så på videoopptaket, for så å gi en liten presentasjon av de utvalgte samtaleutsnittene fra kapittel 5.5. Jeg skriver kort fram resultatene av analyse og tolkning, og drøfter dette, for så å se etter funn i lys av nøkkelbegrepene og diskutere disse mot teori i kapittel 7.

Som jeg argumenterte ovenfor fulgte jeg ikke en systematisk analyseteknikk. Det analyserte og tolkede materialet jeg presenterer i dette kapitlet rammes inn av og bærer preg av kritisk hermeneutisk fenomenologisk forankring og nøkkelbegrepene som ligger til grunn for undersøkelsen. Hermeneutisk fenomenologi anerkjenner en teoretisk tilnærming som retter undersøkelsens fokus i den retningen man ønsker, samtidig som rammeverket, i dette tilfellet nøkkelbegrepene, vil bli brukt til å analysere datamaterialet (Lopez & Willis, 2004). Selv om jeg argumenterer for et rammeverk av vitenskapelig forankring og nøkkelbegreper, vil jeg stadig påpeke at

analysen ikke er bundet av systematikk, men har til hensikt å belyse forskjellige aspekter ved analysemateriale. En følge av at jeg ikke hadde et bestemt mønster å arbeide etter, var opplevelsen av usikkerhet for hvordan jeg skulle tenke og skrive fram analysen. Samtidig så jeg dette som en mulighet til å nærme meg en forskning som hadde til hensikt å tenke om igjen og snu opp ned på diskursive praksiser, for å skape nye forståelser av feltet (Lopez & Willis, 2004). Jeg ville få frem informantenes stemmer gjennom deres tanker, holdninger og refleksjoner med ulike teoretiske og diskursive innfallsvinkler, og vise mangfold og multiple forståelser av én av mange barnehagepraksiser.

Et viktig konsept innen hermeneutisk fenomenologi er det Heidegger kalte *coconstitutionality* (Lopez & Willis, 2004). Jeg velger å oversette begrepet til norsk og kaller det videre medkonstitusjonalitet. Implisitt i medkonstitusjonalitet ligger en erkjennelse av at forskerens tolkninger av informantenes mening er blandet med meninger som kommer til overflaten gjennom både forsker og informanter i lys av undersøkelsens fokus. Tolkning og analyse av datamateriale vil alltid, i følge hermeneutisk fenomenologi, være både knyttet til separerte og kryssende aspekter i menneskers livsverden (Lopez & Willis, 2004). Mennesker vil alltid ha ulike erfaringer, meninger, ideer og forståelser. Ved å analysere andres mening vil resultatet bære preg av en fusjon av intersubjektivitet, ulike forståelser og tolkninger.

Analysen er bygget opp med likheter til en hermeneutisk meningsfortolkning (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Jeg formulerer deltolkninger i analysedelen, og senere i diskusjon av funnene²³, og setter dem opp mot nøkkelbegrepene jeg tidligere presenterte i kapittel 3²⁴. Deltolkningene vil gå i en fram- og tilbakeprosess mellom deler og helhet. Dette gjør jeg for å konfrontere deltolkningene med hverandre for å berike og oppdage andre måter å tenke på. Jeg vil presisere for leseren at min analyse er formet av at jeg også var observatør av episodene. Det har vært svært vanskelig å skille ut observasjonsopplevelsene for å kun se på den rene teksten som analysemateriale. En konsekvens av dette er at analysen bærer preg av en kombinasjon av det jeg så under observasjon og på opptakene, og den transkriberte teksten. Jeg ønsker samtidig å påpeke at denne analysen bare er én måte å tolke materialet på. Dette kan jeg se i sammenheng med Lopez og Willis (2004) som argumenterer for at ethvert datamateriale med hermeneutisk fenomenologisk tilnærming kan analyseres på ulike måter. Konkluderende mening må derimot stå i samsvar til undersøkelsens

²³ Se kapittel 7, Presentasjon av funn og drøfting mot teori

²⁴ Diskurser og makt, synet på barn, språkets mangfold, anerkjennende væremåter.

logikk og sannsynlighet, og reflektere informantenes virkeligheter. Min analyse og konklusjon vil dermed ikke vise én endelig sannhet, men en av mange mulige.

Jeg repeterer forskningsspørsmålet her:

Hvilke tanker, refleksjoner og holdninger gir personalet uttrykk for i samtaler om sine interaksjoner med de yngste i barnehagen?

6.2. Presentasjon av utsnittene

Jeg ønsker å presentere utsnittene med:

1. En kort beskrivelse av episoden som forteller om hva vi så på videoopptaket.
2. Et kort utsnitt²⁵ fra samtalen som kom fram samtidig og i etterkant av visningen av videoopptakene, med informantenes tanker, holdninger og refleksjoner til egne interaksjoner med de yngste barna.

Jeg har valgt å lage fiktive navn på informantene. Som tidligere nevnt var det til sammen fire informanter, hvorav en pedagogisk leder, en assistent under barnehagelærerutdanning, en barne- og ungdomsarbeider og en assistent. Det var to informanter til stede på hver undersøkelsesdag, men hvem av informantene som var sammen, varierte noe. Jeg har vilkårlig plukket ut fire vanlige norske navn, for å gjøre analysedelen så lettlest som mulig. Navnene jeg har valgt er:

Anne = Pedagogisk leder

Inger = Assistent under Barnehagelærerutdanning

Kari = Barne- og ungdomsarbeider

Marit = Assistent

Som tidligere nevnt i kapittel 5.6.1. vil jeg igjen presisere informantenes kollegiale arbeidsmåte. De var samlet opptatt av en åpen dialog for å utfordre og heve refleksjonsnivået i arbeidsgruppen, for å skape utvikling og åpenhet i barnehagen.

²⁵ Fullstendige samtaleutsnitt presenteres som vedlegg. Se sidehenvisninger i gjeldende kapitler.

Noen av samtaleutsnittene nedenfor fremstår som kritiske og til dels av angripende art, fordi samtalen var tatt ut av konteksten og gjort om til skreven tekst. Atmosfæren og stemningen i rommet, og mellom informantene, var derimot preget av en gjensidig deltakende, engasjert og noen ganger overrasket tone. Jeg vil beskrive samtalen som preget av mye latter, varme og kritiske refleksjoner. Samtidig fikk jeg inntrykk av at informantene kjente hverandre godt, og hadde tillit til hverandre og meg som utenforstående. I det følgende presenterer jeg utsnittene.

6.3. Utsnitt 1. *Åh, er det nifst?*

6.3.1. *Beskrivelse av episode 1:*

Vi er i garderoben. Barna har akkurat kommet inn fra tur. Noen av de yngste begynner å kle av seg uteklærne selv, andre får hjelp av personalet. Marit hjelper et barn med å få av dressen, samtidig som et annet barn (jente 2 år) henvender seg til henne. Hun sier noe Marit ikke helt forstår. Marit bøyer seg ned på huk, viser at hun ønsker å delta i samtalen, ser på jenta og sier: "*Åh, er det nifst?*" i en oppmuntrende tone. Jenta nikker, ser på Marit som fortsatt sitter nede, og deretter mot en gutt. Hun peker mot gutten, og gjentar det hun sa tidligere. Marit ser mot gutten. Han har et bilde av kaptein Sabeltann på t-skjorten sin. Hun snur hodet tilbake mot jenta, smiler og sier: "*Er det Sabeltann du synes er nifs?*". Jenta nikker og smiler litt mot Marit. Det ser ut som samtalen avsluttes gjensidig, og de fortsetter med å kle av på hver sin kant.

6.3.2. *Utsnitt fra samtalen*²⁶:

Meg (peker på pc- skjermen): Se på deg nå, Marit. Jenta står og sier ett eller annet som du tydeligvis ikke skjønnte helt, men du bøyer deg ned med en gang og sier; "Åh, er det nifst?"

Marit: Ja, det var en gutt som hadde sjørøver på t- skjorten sin. Hun sier; det er nifst. Det var i alle fall det jeg trodde hun sa, at det var nifst. Så jeg måtte spørre henne om det var det hun mente.

Meg: Det var ikke noe tvil for henne at det er henne du snakker med. Du ser direkte på henne, og bøyer deg ned til henne også.

²⁶ Se vedlegg nr.5 side 120 for fullstendig samtale

Marit: Ja...

Inger: Men Marit kunne likeså godt klappet jenta på hodet og sagt; er det nifst? Og allikevel sett rett fram. Det er litt typisk "barnehage", å snakke og kommentere i det vi går rundt.

6.3.3. Analyse av utsnitt 1.

I dette samtaleutsnittet kom ulike tanker og holdninger til syne. I min forskerrolle fant jeg episoden på opptaket interessant, og innledet samtalen med Marits tilstedeværelse for jenta. Marit bekreftet da sin usikkerhet for jentas uttrykk, og jeg tolket det slik at hun poengterte at hun spurte jenta for å forsikre seg om det var riktig det hun hadde hørt. Inspirert av Johansson (2013) mener jeg dette kan sees på som et tegn på en oppriktig vilje til å finne ut av jentas intensjon, og støtte henne som en meningsskapende person. Jeg tolker det slik at Marit, i denne episoden, uttrykker et barnesyn som vitner om at hun ser barnet som subjekt. Hun så jenta fra et barneperspektiv (Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide, 2011), og anstrengte seg for å tilpasse seg situasjonen og forstå hva hun trodde var barnets opplevelse av situasjonen. Etter min mening tok Marit jentas uttrykk på alvor og responderte, i følge Bae (2004), i et romslig mønster. Marit visste også en interesse for jentas uttrykk, selv om verbalspråket hennes ikke var fullt tilegnet. Jeg vil si dette rommet en holdning til at barnets uttrykk er gyldig, uavhengig av måten det ble kommunisert på. Dette kan jeg se i sammenheng med Virurus (2001) tanker om marginalisering av de yngste og deres nonverbale uttrykk, som jeg diskuterte i kapittel 2.5. Jeg fikk inntrykk av at Marit ikke praktiserte innenfor en mangeldiskurs hvor verbalspråket ble sett på som det gyldige, men derimot så jenta som et likeverdig subjekt med rett til å uttrykke seg på sin måte. Jeg kunne valgt å se Marits respons til jenta som et uttrykk for at hun måtte sette seg ned for å ha en mulighet til å forstå jenta. Sett ut i fra et autoritetsperspektiv ville personalet hatt definisjonsmakt til å velge å møte jenta eller ikke. Jeg ønsker å se etter positive praksiser, og velger heller å se dette som eksempel på anerkjennende væremåter.

Jeg hevder Inger styrte samtalen inn på en annen vei enn mitt innledningsfokus, og avdekte ulike diskurser i barnehagepraksisen. I stedet for å være opptatt av det som faktisk hendte på opptaket, sier Inger: *"Men Marit kunne likeså godt klappet jenta på hodet og sagt; er det nifst? Og allikevel sett rett fram. Det er litt typisk "barnehage", å snakke og kommentere i det vi går rundt"*. Her mener jeg Inger kommenterte en diskurs som signaliserer hvordan "alle" jobber med barna i barnehage, og generaliserer

dette. Selv om Marit tok direkte kontakt med jenta på opptaket, var tilgjengelig og interessert, var det dette andre som *kunne skjedd* som fikk fokuset der og da.

Da jeg igjen prøvde å endre fokuset tilbake til episoden, kommenterte Inger at hun var glad for at personalet satt seg ned med barna. Dette vil jeg si illustrerer to ulike interesser i samtalen. Forskeren i meg var interessert i deres tanker rundt interaksjonene mellom informant og barn. Praktikerne Inger og Marit viste derimot, etter mitt syn, interesse for det praktiskpedagogiske arbeidet på avdelingen, som skapte ro og harmoni i barnegruppa. Dette kan jeg se i likhet med det Johansson (2013) kaller for "holde stillingen". Her er fokuset, sett fra et personalperspektiv, rettet mot å få dagen til å flyte uten for mange konflikter, og holde et rolig nivå i barnegruppen. Dette kjente jeg igjen i Ingers, og til dels Marits, oppmerksomhet og engasjement mot væremåter som skaper ro blant barna. Det ble også kommentert at atmosfæren på avdelingen ville endret seg om personalet ikke satt nede med barna, hvorpå arbeidssituasjonen ville bli av en mer stressende karakter og preget av dårlig samvittighet. Jeg tolker det slik at informantene implisitt så for seg betydningen av et stressende arbeidsmiljø. Dette kunne resultere i en form for pedagogikk som skapte uro og utrygghet i barnegruppen som igjen gjorde arbeidssituasjonen mer utfordrende for personalet.

6.4. Utsnitt 2. Nå kikker hun stygt på meg igjen...

6.4.1. Beskrivelse av episode 2:

Det er lunsjtid på avdelingen. Barna og personalet spiser mat fra egne matpakker. Anne har vært borte en god stund fra denne avdelingen for å hjelpe en annen avdeling, hvor mange av de ansatte var borte på grunn av sykdom.

Anne sitter ved siden av ei jente på ett år, som er relativt ny i barnehagen. Jenta viser tydelig, med kropp og ansiktsuttrykk, at hun ikke ønsker kontakt med Anne. Anne responderer ved å stadig skifte på å se på og snakke litt med henne, og snu seg vekk. Jenta svarer med å se morskt på Anne og snur seg til tider bort fra henne. Dette samspillet fortsetter gjennom hele måltidet.

6.4.2. Utsnitt fra samtalen²⁷:

Meg: Du, Anne, prøver å se på henne, og så bare lager hun et morskt fjes og snur seg. Du vil ikke ha hjelp av meg, sier du! Skal jeg prate med noen andre? sier du nå. Hva er det som skjer inne i deg da, når det er en person som ikke ...

Anne: ...vil ha noe med meg å gjøre? Jeg vet jo at hun vil ha (...) Hun bruker meg jo ellers, men nå som jeg har vært veldig lenge i den andre barnehagen, demonstrerer hun jo veldig. Er litt imot meg. Jeg tror det er et uttrykk for: "Det er veldig dårlig gjort at du ikke har vært her. Skal du bare forvente at jeg skal være glad i deg igjen med en gang?" (Anne ler) Det er sånn jeg oppfatter henne, at hun ikke vil gi meg alt av seg igjen nå. Hun har opplevd at jeg blir borte, så hun har ikke tillitt til at jeg alltid vil være der.

Meg: Jeg synes det ser ut som du prøver å trekke deg litt bort. Du prøver å unngå å se på henne noen ganger også.

Anne: Og Kari kommenterer meg der: "Anne følger ikke med", sier du akkurat her.

Kari: Ja, det gjør jeg.

Anne: Det er jo en grunn til at jeg ikke "følger med"! (lager gåsetegn i lufta)

6.4.3. Analyse av utsnitt 2.

I dette samtaleutsnittet ble det reflektert over Annes interaksjon med ei jente som uttrykte uvilje til å ha kontakt med Anne. Flere av Annes refleksjoner vil jeg si avdekte hennes syn på barn, og at hun møtte episoden med en tolkende tilnærming i et forsøk i å se episoden fra et barnesyn. I ordene hun uttrykte leser jeg en holdning til barnet som subjekt. For meg står Annes ord fram som et tegn på det likeverdige forholdet mellom Anne og jenta. Barnet fikk naturlig rett til sin egen opplevelse, og ble anerkjent og respektert. I tillegg ble jentas kroppsspråk sett på og akseptert som gyldig språk. Både Anne og Kari kommenterer jentas kroppsspråk på en måte jeg forstår som deres holdning til å bruke kroppen som talerør. Et eksempel på dette er følgende kommentar: "*Hun snur seg skikkelig. Hun demonstrerer veldig bra det hun mener (...)*"²⁸. Her tolker jeg det slik at informanten anerkjenner kroppens uttrykk og plassering som et aktivt kommunikasjonstegn.

²⁷ Se vedlegg nr. 6 side 122 for fullstendig samtale

²⁸ Se vedlegg nr. 6 side 122 Markert med fet skrift

Slik jeg ser det gav Annes ord jenta en status som et likeverdig individ, og satt ikke merkelappen "barn" på jenta. I motsetning til situasjoner der barn blir kategorisert og plassert i en marginalisert gruppe, med andre rettigheter enn eldre mennesker som ansees som voksne (Bae, 1996). En konsekvens av dette er begrensninger av barns muligheter for å være subjekt i eget liv.

Anne forsøkte også å ta barnets perspektiv, slik jeg skrev fram ovenfor, og gjorde sin tolkning av jentas grunn til/hensikt med å "demonstrere", som hun selv ordla det: *"Jeg tror det er et uttrykk for: "Det er veldig dårlig gjort at du ikke har vært her. Skal du bare forvente at jeg skal være glad i deg igjen med en gang?"* Hvis jeg skal tolke Annes utsagn og væremåte sett i lys av Baes kommunikasjonsmønstre (Bae, 2004: 91), vil jeg si dette kommer innunder et romslig mønster. Anne var i kontakt med sine egne opplevelser, samtidig som hun var konsentrert til stede i episoden med jenta, og anerkjente jentas antatte intensjon.

Videre i utsnittet gjorde Anne oss oppmerksomme på Karis kommentar til henne: *"Og Kari kommenterer meg der: "Anne følger ikke med", sier du akkurat her."* Kari bekreftet dette. Hun uttrykte at hun ikke hadde fått med seg hele episoden, og ikke var bevisst de små detaljene som utspant seg i interaksjonen mellom jenta og Anne. Dette kan tyde på en rådende diskurs om hvordan personalet burde opptre overfor de yngste. Karis forventninger til Annes handlinger ble tilsynelatende ikke innfridd, derav en kommentar jeg leser som et uttrykk for Annes "manglende" tilstedeværelse i øyeblikket. Kari fikk se hele episoden mellom Anne og jenta, og slik jeg tolker henne i samtalen, oppfatter hun sin tidligere kommentar som lite relevant og feil.

Ved å lese utsnittene i ettertid ble jeg oppmerksom på at flere av mine utsagn kan sees på som styrende og vurderende, hvor jeg vil hevde språket er ladet med diskurser og makt. Jeg vil trekke fram to eksempler: *"Det er litt artig at hun gjør det samme"* og *"Her synes jeg du har en bra kommentar, Anne"*. Da jeg valgte ord av typen jeg har uthevet i sitatene ovenfor, signaliserte jeg implisitt en forforståelse av hvilke "sannheter" jeg anså som gyldige. Jeg vurderte og kategoriserte kommentarer og hendelser som "artig" og "bra", ord som står i et dikotomisk forhold mot/til, for eksempel, "kjedelig" og "dumt". Dette synliggjorde en rådende diskurs i meg, med utøvende makt til å definere hvilken væremåte jeg anså som korrekt i møte med de yngste. Med slike ord viste jeg liten åpenhet for det som åpenbarte seg, samtidig som jeg som forsker var med å regulere et sannhetsregime (Foucault, 1977). Jeg vil hevde min posisjon som forsker kan ha gjort det vanskelig for informantene å yte motmakt mot mine utsagn. Dette var med på å skape ulikheter i forsker- og informantforholdet.

Jeg antar mine ladede ord har bidratt til et annet datamateriale enn hvis jeg hadde vært nøytral og spørrende på en åpnende måte.

6.5. Utsnitt 3. Se på meg!

6.5.1. Beskrivelse av episode 3:

Lunsjmåltidet går mot slutten. Noen av barna som er ferdig å spise samler seg på et teppe på gulvet på avdelingen. Anne finner fram en stor kasse med togbane-deler og setter den på teppet. Anne går tilbake til matbordet for å hjelpe et barn. Kari setter seg på teppet sammen med barna som leker med togene. Kari reiser seg så opp på alle fire og bøyer seg mot ei jente på ca. to år. Hun tar henne på skulderen og sier "Hallo", og ser på henne. Det er kort avstand fra jentas ansikt til Kari sitt ansikt. Kari sier at jenta må dele på togene. Jenta snur ansiktet bort fra Kari, og gjemmer togene bak på ryggen. Kari fortsetter å argumentere for at jenta må dele, og står i samme posisjon på knær og hender med ansiktet tett mot jenta. Jenta fortsetter å vise motstand med kroppen.

6.5.2. Utsnitt fra samtalen²⁹:

Kari: Jenta har (...) jeg tror det er 5 duplo tog, og så vil hun ikke dele. Jeg tenker at (...) vi har jo ikke så mange av dem, så de må dele litt. Men hun ville ikke gi fra seg en eller to, og så skulle hun nappe til seg resten også. Det var det som skjedde.

Anne: Så du prøver å få henne til å dele?

Kari: Jeg prøver å fortelle henne at vi må dele på togene.

Anne: For du sier "se på meg" og hun nekter?

Kari: (etter min mening i et overrasket toneleie) Nei, hun snur seg jo rundt, vet du.

Anne: Ja, jeg ser hodet hennes går alle andre veier enn der du er.

Kari: Men hun skjønner jo hva jeg mener.

²⁹ Se vedlegg nr.7 side 124 for fullstendig samtale

Meg: Hva tenker du om det du gjør her da? Når du ser det nå?

Kari: Jeg tenkte at hun kanskje ville gi det fra seg frivillig, men jeg ser jo at hun ikke har tenkt å høre på meg.

6.5.3. Analyse av utsnitt 3

I dette utsnittet reflekterte vi over Karis interaksjon med jenta som hadde mange tog. Kari forklarte at hennes tanker handlet om at jenta måtte dele togene med andre, slik at det ikke skulle bli en konflikt senere. Jeg kan lese dette som et uttrykk for at Kari så episoden fra et personalperspektiv, hvor hennes definisjonsmakt gjør diskursene blir særlig synlige. I følge Foucault (Foucault, 1977, 1980, 1999) hadde Kari makt til å definere hvordan praksisen med å dele leker, utøves i barnehagen. Hun var en autoritær maktperson som marginaliserte jenta, hvorpå jentas intensjoner med togene og hennes opplevelse av situasjonen ikke ble tatt hensyn til.

Kari, på sin side, så dette i et helt annet perspektiv. Jeg spurte hva hun tenkte når hun så seg selv i denne interaksjonen, og hennes fokus var ikke på seg selv som en stor, autoritær kropp som utøvde språklig og kroppslig makt, men en fremtidig fredsmekler. På samme vis som Johansson (2013) skriver fram personalets væremåte i stressede situasjoner, ser jeg at Kari mest sannsynlig var presset av situasjonen og forsøkte å gjenvinne kontrollen over barnet, slik at konfliktene uteble. Kari kommenterte også jentas uttrykk hvor hun snudde seg bort fra henne. Jeg vil si Karis refleksjon rundt dette inneholdt en overrasket undertone, da hun sa: "*Nei, hun snur seg jo rundt, vet du.*" Slik jeg tolker det ønsket Kari bare at jenta skulle forstå hennes intensjon om å dele på togene. Barnets adferd avvek fra det Kari forventet, og det oppstod en maktkamp mellom Kari og jentas uttrykk for motmakt. Denne maktkampen var rettet mot diskursen om å dele leker, og hvem som hadde retten til å definere hva som var rett og gal praksis.

Videre i samtaleutsnittet spør Anne om Kari respekterte jentas uttrykk. Kari erkjente at hun ikke gjorde det, men hevdet at hun mest sannsynlig ville ha opptrådt på samme vis, hvis Anne var i jentas sted. Sitat Kari: "*Jeg hadde nok gjort akkurat samme hadde det vært deg, men om det er feil eller riktig, det (...) Litt usikker på det.*" Denne refleksjonen forstår jeg dithen at Kari i øyeblikket tenkte at hun behandlet jenta på en respektfull og likeverdig måte, sammenlignet med en kollega. Jeg leser episoden på andre måter. Jeg kan hevde Kari identifiserte jenta som et objekt, med et mål om å få jenta til å handle etter diskursen om å dele på lekene. I følge Løvlie Schibbye (2009) er

det i måten vi ordlegger oss som avdekker holdninger til den andre som subjekt-objekt eller subjekt-subjekt. Kari forklarer at hun er sikker på at jenta skjønner hva hun mener. I disse ordene tolker jeg en holdning til jenta som et objekt, hvor jenta blir tingliggjort og forstått i et positivistisk paradigme, og det asymmetriske forholdet mellom barna og personalet viser seg. Jeg vil si Kari definerte sin egen forståelse av hva jenta skjønte, uten å forsøke å sette seg inn i jentas sted. Jeg kan sammenholde dette med Degotardi og Davis (2008) som mener barnehagepraktikere møter utfordringer i prosessen i å tolke de yngste barnas uttrykk. Her kommer det fram at personalet må, i en krevende arbeidssituasjon, være observante overfor barnas adferdssignaler, og bruke kunnskaper om og troen på, barnets evne til å antyde sine intensjoner for sin adferd. Jeg vil hevde Kari i sine verbaliserte refleksjoner viste oss nettopp dette. Hun ble dratt mellom de rådende diskursene, hensynet til jenta og de praktisk-pedagogiske forventningene som kom fra det normative oppdraget i barnehagen.

Som en følge av argumentasjonene ovenfor ønsker jeg også å se dette fra en barnehagepraktisk vinkel. Karis tause kunnskap om lekerutinene til de yngste, fikk henne automatisk til å handle på en slik måte, men gjorde henne ute av stand til å reflektere over og verbalisere sine handlinger. I følge Calderhead (1981) kan det være svært vanskelig å uttrykke tilegnet taus kunnskap, grunnet lite eller ingen refleksjon rundt automatisert praksis. Dette vil jeg si kommer til syne i Karis siste refleksjoner i utsnittet, hvor hun setter et spørsmålstegn ved egen praksis og manglende tid til refleksjon av egen væremåte.

I sitatet ovenfor signaliserte Kari sin usikkerhet om det hun gjorde, var feil eller ikke. *"(...) men om det er feil eller riktig, det (...) Litt usikker på det:"* På samme måte som i forrige analyse, kan man tolke Karis usikkerhet som et produkt av en diskurs om hvordan personalet burde opptre overfor de yngste. Jeg kan se at min og Annes tilstedeværelse, og hvordan vi møtte situasjonen med våre kommentarer, mest sannsynlig bidro til å opprettholde en slik diskurs. Foucault (1984) hevder makten opprettholder seg selv i et mikrosystem, et "Care of the self". Her blir makt produsert i et regime av sannhet, som samtidig reproducerer seg selv. Ved å følge et slikt perspektiv hadde Anne og jeg maktposisjoner som pedagogisk leder og forsker, og brukte språket og våre posisjoner som et maktmiddel for å reproducere et sannhetsregime/ en diskurs. Karis usikkerhet til egen handlemåte kunne da være et produkt av den reproduerte diskursen, med en følge av at Karis selvtillit til eget arbeid ble redusert.

Mot slutten av utsnittet hevdet Anne at Kari var en autoritær person der hun stod på kne, bøyd mot jenta. Kari på sin side reflekterte over at hun ikke følte dette selv. Her gav Kari uttrykk for at hun ved å stå på kne, og ikke oppreist, minsket graden av autoritet. Jeg tolker deres uttrykk som et dikotomisk forhold. Deres tanker og holdninger til denne interaksjonen viste et tosidig bilde av samme episode, hvor jeg kan skimte ulike grunnsyn på kommunikasjonsprosesser og det å møte "den andre" som subjekt eller objekt.

6.6. Utsnitt 4. Smoothien

6.6.1. Beskrivelse av episode 4:

Det er lunsj og barna spiser mat fra egne matpakker. Ei jente på ett år har fått med seg en pakke med smoothie med drikke tut. Jenta klemmer hardt på smoothiepakken, og innholdet renner ned over hendene hennes og ned på bordet. Kari, som sitter på motsatt side av bordet, ser dette. Hun reiser seg opp, tar smoothiepakken fra jenta, og holder den foran henne. Jenta prøver å rekke opp til smoothien, men den er utenfor hennes rekkevidde. Kari sveiver smoothien fra høyre til venstre foran henne. Jenta forsøker flere ganger å få tak i den, samtidig som Kari forsøker å få kontakt med Anne for å få hjelp til å hente papir. Etter en tid gir Kari tilbake smoothien. Jenta tar tuten i munnen, suger fornøyd og ser opp på Kari.

6.6.2. Utsnitt fra samtalen³⁰:

Kari: Her prøver jeg på en måte å unngå at jenta skal søle sånn (...) Jeg ser at det ligger masse smoothie på bordet, så jeg tenker at jeg må få Anne til å hente litt papir, men så funker ikke det. Så tenker jeg: Okey, jeg må prøve å ha oppmerksomheten til jenta litt til, før jeg gir den tilbake. Så kanskje jeg får tørket opp før hun tar hånden oppi.

Anne: Du prøver å holde hendene hennes oppe i luften?

Kari: Jeg prøver på det (...) men nå ser jeg at det går mere på erting. Jeg møter blikket hennes etter hvert, og da tenker jeg at jeg må slutte. Men planen min var å holde hendene hennes borte fra det på bordet.

³⁰ Se vedlegg nr. 8 side 126 for fullstendig samtale

Meg: Det ser ut som hun ikke skjønner noen ting. Du har jo ikke sagt til henne at du må holde smoothien litt, fordi hun er så grisete på henda. Du tok den bare.

Kari: Jeg har ikke sagt at hun har sølt eller noen ting.(...) Hun så ned etter hvert, men det var jo etter at hun fikk den tilbake da. For da begynte hun å skulle ta på det hun hadde sølt ut, og da gikk det sikkert opp et lys for henne. Men jeg skulle jo ha sagt noe da. Jeg ser jo det selv, at jeg skulle sagt noe før jeg tok den.

6.6.3. Analyse av utsnitt 4

I dette utsnittet ble det reflektert over interaksjonen mellom Kari og jenta, hvor Kari tok smoothiepakken bort fra jenta for å unngå mere søl. Kari forklarte sine handlinger med at hennes intensjon der og da, var å få jentas oppmerksomhet bort fra sølet på bordet. Etter å ha sett på opptaket, endret hennes inntrykk av episoden seg, og hun kommenterte: "(...)men nå ser jeg at det går mere på erting."

Interaksjonen kan både tolkes som et omsorgsuttrykk med hensikt å hjelpe jenta, samtidig som det kan være et uttrykk for en holdning til at barnet ikke kan mestre dette selv. Slik jeg tolker utsagnene til Kari, vil jeg si hun overså/ignorerte jentas uttrykk, og at hun ble oppmerksom på dette i etterkant. Kari sa selv mot slutten av samtalen om episoden, "at det gikk opp et lys opp for meg, og at jeg gir den tilbake", da hun så at jentas ansiktsuttrykk "morsket" seg til. Dette kan jeg se i sammenheng med det Pramling Samuelsson, Sommer og Hundeide (2011) kaller "tilpasning til den andres tilpasning". I dette ligger det et gjensidig ansvar for å forstå hverandres intensjoner. Jeg vil si Kari etter en tid oppdaget jentas manglende forståelse for hennes intensjoner, og Kari uttrykte at det gikk et lys opp for henne. Før denne kommentaren ble sagt, kom det til uttrykk at jentas intensjoner og kroppsspråk ikke ble lagt merke til, eller lagt vekt på, til fordel for den praktiske diskursen om å ikke søle med mat.

Ved å følge Karis egne ord om episoden, vil jeg hevde Kari misbrukte sin definisjonsmakt, uten å være klar over det selv i øyeblikket. Kari definerte jenta som en med andre rettigheter enn henne selv, hvor hun verken spurte om det var greit at hun tok drikken, eller forklarte hvorfor hun gjorde det. Jeg vil si Kari på samme tid brukte sin makt til å definere at sølingen krevde en slik løsning, sett fra et *ovenfra-perspektiv*³¹ (Johansson, 2013). Degotardi og Davis (2008) fant i sin undersøkelse en avstand mellom praktikernes refleksjoner over rutine- og lekesituasjoner. Rutinesituasjonene ble verbalisert med lite utfyllende og lite begrunnede teorier

³¹ Personalet går i første rekke ut i fra sitt eget syn på hva som er bra for barnet.

sammenlignet med lekesituasjonene. Dette kan jeg se i sammenheng med Karis tanker om det som skjedde. Jeg tolker det slik at det i dette øyeblikket fantes en avstand mellom Karis automatiserte praksis i rutinesituasjoner, og hvordan hun oppfattet episoden ved å se den i etterkant. En følge av denne tolkningen viser en praksis preget av et dikotomisk forhold. På den siden følte Kari at hun handlet riktig overfor jenta i øyeblikket. På den andre siden endret hun eget syn på interaksjonen etter å ha gjenopplevd den fra et annet perspektiv, sett fra et videokamera.

Jeg kan hevde Kari behandlet jenta som et objekt, sett i lys av Schibbyes antakelser om et subjekt- objekt- syn, hvor mennesket må kontrolleres (Schibbye, 2009: 34). Dette synet har visse likhetstrekk med diskursen hvor yngre mennesker blir beskrevet som mindre kunnskapsrike enn eldre, og dermed må kontrolleres (Cannella & Viruru, 2004: 84). Sett fra Kari sitt perspektiv, gav hun uttrykk for at hun tenkte tanker omkring interaksjonen underveis. Tankene bar preg av refleksjoner om hun burde handlet annerledes overfor jenta. Disse tankene ble aldri delt med de andre på avdelingen, noe som jeg tolker som overraskende for Kari selv. Sitat Kari: "*Jeg skjønner bare ikke hvorfor jeg ikke sa noe!*"

På samme måte som i analyse 6.4.1. legger jeg merke til at en del av mine kommentarer er av meget styrende karakter, ladet med diskurser om syn på barn, kommunikasjon, kunnskap og makt. Jeg vil trekke fram et eksempel på dette: "*Det ser ut som hun ikke skjønner noen ting. Du har jo ikke sagt til henne at du må holde smoothien litt, fordi hun er så grisete på henda. Du tok den bare.*" Her vil jeg skrive fram at jeg som forsker var med å opprettholde en diskursiv praksis, hvor jeg brukte språket som maktmiddel for å heve meg selv over informantene. Jeg definerte en diskurs med maktstrukturer som psykisk marginaliserte deres tanker om eget arbeid.

6.7. Utsnitt 5. Berit Bae

6.7.1. Beskrivelse av episode 5:

Alle har vært ute og er på vei inn. De fleste har kledd av seg, noen holder fortsatt på, enten alene eller med hjelp fra en ansatt. Ei jente på ca. 2 ½ år har hentet smokken sin fra hylla si, og har puttet den i munnen. (Jenta skal ikke bruke smokk annet enn når hun sover) Inger ser dette fra det stedet hvor hun sitter på gulvet og hjelper et annet barn. Hun bøyer seg framover, begynner å krabbe mot jenta som står et par meter fra

henne. Med en leken stemme sier hun: "Få den smokken...". Jenta begynner å le, og hyler ekstatisk da Inger kommer nærmere. Inger sier på en vennlig, men bestemt måte: "*Den smokken skal du få når du skal sove, så jeg tar den bort litt*". Jenta tar smokken ut av munnen, smiler med munn og øyne, og gir den til henne. Inger smiler, sier takk og legger smokken i hylla hennes. Jenta begynner å "turne" i grinda mot trappen. Inger fortsetter avkleddingen der hun slapp.

6.7.2. Utsnitt fra samtalen³²:

Meg: Hva tenker du når du gjør dette på denne måten, i stedet for å gå bort til henne og ta den bort?

Inger: Berit Bae! Definisjonsmakt! Jeg kan nesten si deg sidetall (ler høyt). Nei, hvorfor skal jeg ta den fra henne? Hun vet at hun ikke skal ha den. Men hun kan ikke dy seg, ikke sant.

Marit: Men da gjør du det på en mer positiv måte enn en negativ måte. Der du kunne gått bort og tatt fra henne den, gjør du det til noe annet.

Inger: Jeg kunne tatt smokken og lagt den helt bort, men jeg ser ikke noe (...) For meg (...) eller for oss, er det overhodet ikke noe problem at hun går rundt med den smokken, ikke sant. Hun gjør ingen fortred. Nå skal jeg slå til igjen: (ler) Da ville det vært den diskursen som styrer (...) Jeg synes det er så herlig å gå på skolen!! (ler høyt) Sånn er det bare og sånn skal det bli, og ferdig med det! Ikke begynn å stille spørsmål om hvorfor!

Meg: Det kunne jo vært en rådende diskurs på denne avdelingen, at hun skulle lagt den smokken i hylla. Da ville du kanskje oppført deg annerledes?

Inger: Da kunne jeg bare tatt den. "Den skal ligge på hylla, og ferdig med det". Også kunne vi hatt det sånn i samlingsstund også. "Nå skal dere sitte ned på rompa, for det er jo det man gjør i en samlingsstund".

³² Se vedlegg nr. 9 side 129 for fullstendig samtale

6.7.3. Analyse av utsnitt 5

I dette utsnittet reflekterte vi over Inger sin måte å møte jenta med smokken. Hennes første utsagn rommet mye av det jeg tolket som fokuset i dette samtaleutsnittet. Hun refererte til Berit Bae og hennes begrep, definisjonsmakt, samtidig som hun forsøkte å sette seg inn i jentas sted. Implisitt forstår jeg hennes ord som et uttrykk for hennes syn på barn, og en bevissthet for den makten mennesker, kategorisert som "voksne", har til å definere hva som er "rett og galt". Slik jeg ser det viste Inger en holdning til jenta som et likeverdig subjekt, hvor hennes opplevelse av smokken som en positiv "hvilevenn" ble respektert og anerkjent (Bae, 2005). "*Hun vet at hun ikke skal ha den. Men hun kan ikke dy seg, ikke sant*" (sitat Inger). Her vil jeg si Inger viste en grunnholdning til jenta som et kompetent individ med rett til å medvirke i eget liv, og at jentas basisbehov for hvile og kos, overskygget det faktum at smokken kun skulle brukes ved soving³³. Ved å se på det dikotomiske forholdet mellom barn/voksen, kan jeg hevde det her ble mer uklart. Inger lot posisjonen som privilegert "voksen" falle, ved tenke nytt om hvordan jenta kunne medvirke som et likeverdig subjekt i interaksjonen dem i mellom. Her kom det også fram at Inger var inspirert av Baes tanker om barnet og voksen definisjonsmakt, og handlet i tråd med implementerte teoretiske perspektiver.

Marit reflekterte også over måten Inger valgte å ta bort smokken på. Hun betegner det som en "*mer positiv måte, enn en negativ måte*" (sitat Marit). Jeg tolker det slik at Marit bekreftet overfor Inger at interaksjonen innebar en omsorgshandling, noe jeg kan sammenholde med Pramling Samuelsson, Sommer og Hundeide (2011) eksempler på omsorgshandlinger styrt av et barneperspektiv. Her nevnes blant annet:

1. Hjelp til å forhandle om dagliglivets realiteter
2. Hjelp til å skape ny mening
3. Bekreftelse og støtte til den andres selvtillit
4. Oppmuntring av personens positive initiativkraft til å klare selv
5. Råd og instruksjoner innen et visst område (Pramling Samuelsson et al., 2011: 119)

Jeg vil hevde interaksjonen inneholdt samtlige punkter, og at jenta erfarte og tok del i omsorgsprosessen i en fram- og tilbakesyklus med Inger. Inger påpekte senere i utsnittet at det ikke var noe problem for personalet om jenta gikk med smokken, men at det fantes underliggende grunner til hennes beslutning om å ta den. Hun uttrykte at

³³ Inger fortalte under videoobservasjonen at jentas foreldre hadde et ønske om at hun kun brukte smokken når hun skulle sove.

hun ble styrt av en rådende diskurs i barnehagen, som hadde makt over hennes måte å utføre arbeidet med barna. På en annen side kan jeg si Ingers valg om å ta bort smokken samtidig var styrt av en profesjonsetisk dimensjon, hvor respekten for foreldrenes ønsker ble representert.

Jeg vil hevde personalet i barnehagen har makt til å velge hvilken måte de skal møte de yngste på. Inger reflekterte over dette, etter min tolkning, i samtaleutsnittet ovenfor. Hun avdekte også ulike eksempler på barnehageinstitusjonelle maktregimer, som:

Da kunne jeg bare tatt den. "Den skal ligge på hylla, og ferdig med det". Også kunne vi hatt det sånn i samlingsstund også. "Nå skal dere sitte ned på rompa, for det er jo det man gjør i en samlingsstund" (sitat Inger).

Disse refleksjonene tolker jeg som et uttrykk for agentskap og motmakt mot rådende diskurser. Videre beskrev Inger at samlingsstundene ville vært preget av en kontrollerende atmosfære hvis de skulle gjennomføre samlinger hvor de yngste måtte sitte nede. I følge Johansson (2013) vil en slik atmosfære vil innebære en kontroll som har rot i et personalperspektiv, hvor barns opplevelser og utforskning vil hindres. Da jeg spurte om hva en ettåring ville fått ut av en samling hvis han måtte sitte, var Ingers første tanke farget av en holdning til barnehageyrkets ofte krevende arbeidssituasjon, og ikke av hvordan barnet ville opplevd det.

"Ja, kanskje vi voksne hadde blitt veldig slitne av å hele tiden måtte passe på, og jeg som hadde samlingsstund hadde ikke greid å ha fokus" (sitat Inger).

Dette utsagnet kan illustrere motsigende spenninger i personalets tanker om sitt eget arbeid. Her skal barna være i hovedfokus, samtidig som det underliggende behovet for kontroll og en arbeidshverdag som ikke sliter en ut, er tilstede.

6.8. Utsnitt 6. Skal jeg hjelpe deg?

6.8.1. Beskrivelse av episode 6:

Vi er i garderoben. Alle kler av seg uteklær. Marit hjelper et barn med å få av seg selene på regntøyet. Jeg merker meg at hun inne i mellom har øynene sine rettet mot ei jente på 2 år, som strever med å få av seg buksene og skoene sine. Jenta uttrykker seg

med stønn, hvin og pusting. Plutselig begynner jenta å gråte. Marit retter sin fulle oppmerksomhet mot henne og sier: "Skal jeg hjelpe deg?" Jenta nikker og løfter den ene foten opp mot Marit, som tar tak i skoen hennes og trekker til. Skoen går av. De ser på hverandre og smiler. Jenta får av resten av utetøyet selv og Marit snur seg tilbake mot det andre barnet hun hjelper.

6.8.2. Utsnitt fra samtalen³⁴:

Marit: Ja, det husker jeg at jeg så. Men jeg vet at hun klarer det selv, så jeg tenkte jeg ikke ville bryte inn.

Meg: Her begynner hun å gråte, og da spør du: "skal jeg hjelpe deg"

Marit: Ja, men så klarte hun det da.

Inger: Vi jobber jo også litt med det at de skal spørre om hjelp, og ikke gi opp med en gang.

Meg: Før tittet du bare bort på henne, men da hun begynner å gråte, ser jeg en forandring. Hva tenkte du på da?

Marit: Jeg tenkte altså, sånn sett, man trenger jo ikke å gråte fordi man ikke klarer å få av skoene. Jeg tenkte at det var noe annet der og da, men jeg så at hun fortsatt slet med skoen. Da tenkte jeg at jeg kunne hjelpe henne. Men jeg vet jo egentlig at hun klarer det fint selv.

6.8.3. Analyse av utsnitt 6.

I dette utsnittet var fokuset rettet mot Marit som hjalp jenta som begynte å gråte. Marit ga i starten av samtalen uttrykk for at hun husket at hun så jenta som strevde med å få av bukse og sko, men at hun ventet med å tilby en hjelpende hånd, for å se om jenta fikk det til selv. Dette kan være et tegn på at Marit har en holdning til de yngste som kompetente individer, som skal vises verdighet og respekteres for egne intensjoner og opplevelser. Hvis jeg sammenholder Marits konsentrerte oppmerksomhet mot jenta, med Baes kommunikasjonsmønster (2004), var Marit, før jenta ble oppmerksom på

³⁴ Se vedlegg nr. 10 side 131 for fullstendig samtale

det, fysisk og psykisk til stede og klar for en gjensidig interaksjon. Marit viste tegn til en væremåte, og en tanke om å møte jenta med et "romslig" mønster.

Ved å se episoden og utsnittet fra et annet perspektiv, kan det være Marit ventet med å hjelpe, fordi hun forventet at jenta skulle bruke verbalspråket og spørre om hjelp. Eksplisitt i ett av Ingers utsagn var noe av fokuset på avdelingen nettopp å få barna til å spørre om hjelp. Ved å definere verbalspråket som en privilegert representasjonsform, vil andre kommunikasjonsformer bli underlegne (Viruru, 2001). Dette kan vise til en rådende diskurs om at barn med tilegnet verbalspråk skal uttrykke seg med ord, hvor gråten blir marginalisert som ikke-gyldig kommunikasjonsmiddel for disse barna.

Hvis vi går videre i samtalen, uttrykte Inger anerkjennelse for Marits måte å håndtere gråtens signaler. Hun sier: Det jeg synes var så fint, var at du ikke gjorde som jeg har opplevd at mange andre gjør. Du snur deg ikke mot henne og sier: "Åh, slutt å sutre nå, dette fikser du". Her bekreftet Inger eksistensen av diskursen om verbalspråket som hegemonisk representasjonsform, men påpekte Marits agentskap mot noe av diskursens makt. Dette kan også vise Marits holdning til barnets ulike uttrykksformer, hvor hun anerkjente gråten som gyldig. På en annen side tolker jeg hennes utsagn på en måte som avdekte flersidige opplevelser av interaksjonen. Med dette tolker jeg Marits utsagn som motsigende og dratt i flere retninger. Først sier hun at jenta ikke hadde behøvd å bruke gråten som et uttrykk for frustrasjon over skoen som ikke ville av. Så tolket hun gråten som et tegn på noe annet enn frustrasjon, men konkluderte tilslutt med at jenta gråt fordi hun ikke klarte å få av resten av uteklærne selv. Inspirert av Degotardi og Davis' undersøkelse (2008) og Pramling Samuelsson m.fl.' (2011) argumenter for kompleksiteten og problematikken med å tolke barns uttrykk, forstår jeg Marits utsagn som et uttrykk for nettopp en slik problemstilling. Marit var, slik jeg ser det, mulig preget av diskursens makt, samtidig som respekten for jenta som subjekt også var tilstede. Jeg forstår Marits ord som at hun hentet seg selv inn og tilpasset seg det hun antok var jentas intensjoner.

I likhet med tidligere analyser kategoriserte jeg, også i denne, informantens væremåter innenfor en diskurs som beskrev hva jeg så på som korrekt i møte med de yngste, da jeg sa: *"Det er spennende å se at du får med de små tingene, du er veldig observant."* Jeg ønsker ikke å analysere dette utsagnet grundig, men gjøre leseren oppmerksom på den mulige konsekvensen av en slik forskerpraksis. I stedet for å bruke ord som åpner opp for flersidige refleksjoner, kan utsagnets makt styrt samtalen og måten informantene reflekterte over egne interaksjoner med de yngste.

6.9. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert en kort beskrivelse av episoden og vist en liten del av samtalene. Deretter har jeg analysert og tolket episodene og informantenes uttrykk for tanker, refleksjoner og holdninger om egne interaksjoner med barna. I kapittel 7. vil jeg trekke ut funn rettet mot hvert av nøkkelbegrepene og diskutere disse mot teori.

7. Oppsummerende drøfting av funn

7.1. Introduksjon

I denne delen presenterer jeg funn fra analysen og diskuterer disse sett i lys av forskningsspørsmålet og nøkkelbegrepene. Jeg tar for meg et og et nøkkelbegrep i følgende rekkefølge: Diskurser og makt, synet på barn, språkets mangfold og en anerkjennende væremåte. Jeg trekker frem eksempler fra samtaleutsnittene i diskusjonen for å vise sammenhengen med teoretiske perspektiver. Tankene, refleksjonene og holdningene personalet gir uttrykk for reflekterer ulike diskurser og maktrelasjoner, ulike syn på barn, ulike syn på språk og anerkjennende væremåter.

7.2. Diskurser og maktrelasjoner

7.2.1. Diskursen om personalets væremåte

I følge min tolkning og analyse av informantenes utsagn kom ulike diskurser og dimensjoner av maktanvendelse opp til overflaten under samtalene. Informantene reflekterte blant annet rundt en diskurs de selv mente rammet inn deres praksis; en diskurs om hvordan personalet burde opptre overfor de yngste. Denne bidrar til å systematisere og ramme inn hvordan personalet tenker, føler og forstår de barnehageinstitusjonelle forventningene om personalets væremåte i møte de yngste i barnehagen. Diskursen, og tanker rundt den, kom til uttrykk i samtalene flere ganger. Jeg vil trekke frem et eksempel fra utsnitt 2. Anne sitter ved siden av ei jente på ett år, som er relativt ny i barnehagen. Jenta viser tydelig, med kropp og ansiktsuttrykk, at

hun ikke ønsker kontakt med Anne. Anne responderer ved å stadig skifte på å se på og snakke litt med henne, og snu seg vekk. Jenta svarer med å se morskt på Anne og snur seg til tider bort fra henne. Dette samspillet fortsetter gjennom hele måltidet. Kari får ikke med seg interaksjonen mellom Anne og jenta, og kommenterer under samtalen at Anne ikke følger med.

Anne: Og Kari kommenterer meg der: «Anne følger ikke med», sier du akkurat her.

Kari: Ja, det gjør jeg.

Anne: Det er jo en grunn til at jeg ikke «følger med»!(lager gåsetegn i luften)

Meg: Mente du at hun ikke følte med? Det var jo en grunn for det.

Kari: Ja, det ser jeg nå!

Kari ga uttrykk for medarbeiderens tilsynelatende manglende konsentrerte tilstedeværelse overfor et barn, hvor Anne presiserer at det var en grunn for at hun ikke «fulgte med». Informantenes holdninger til hvordan personalet burde møte de yngste, fungerte som en mekanisme som opererte i diskursens maktspill. Dette var med å forme hva subjektene i barnehagen oppfattet som riktig, hvor andre oppfattelser ble forkastet med selvfølgelighet (Foucault, 1980). Kari fungerte, slik jeg argumenterte for i kapittel 2.2.1, som overvåker av diskursen om personalets forventede væremåte i møte med de yngste, og følte ansvaret for å forsvare det som hun så på som rett forståelsesramme.

7.2.2. Diskurser omkring daglige gjøremål og aktiviteter

Under samtalene kom det også fram tanker om hvordan interaksjonene ble preget av atmosfæren på avdelingen. Informantene var opptatt av hvordan interaksjonene under daglige gjøremål og aktiviteter kunne vært hvis de hadde hatt en kontrollerende atmosfære, ved for eksempel under samlingsstunder hvor de yngste måtte sitte nede. I følge Johansson (2013) vil en slik atmosfære innebære en kontroll som har rot i et personalperspektiv, hvor barns opplevelser og utforskning hindres. Ved å se det fra Foucaults (1977, 1980, 1999) diskurs- og maktteorier var praksisen rammet inn av diskursive tanker som systematiserer hvordan informantene tenker, føler og forstår institusjonelle retningslinjer. Jeg tolket informantenes utsagn på en måte som rommet

holdninger til en aksept for de yngste barnas naturlige væremåte, og at interaksjonene som viste seg i disse episodene var formet av disse holdningene.

Diskurser om ulike hverdagssituasjoner og planlagte aktiviteter var andre barnehageinstitusjonelle maktregimer som ble tydelig under samtalene. Jeg vil si informantene verbaliserte tanker om hvordan diskursene produserte og reproduerte lokale sannheter som regulerte interaksjonene under for eksempel måltider, samlingsstunder, eller overfor barn som gjorde noe eller hadde en væremåte som ble ansett som «gal». Flere ganger tolket jeg informantenes utsagn om egne interaksjoner som et uttrykk for og en holdning til å yte motmakt og agentskap mot rådende diskurser. Selv om episoden i seg selv kanskje hadde vært preget av diskursive krefter som formet interaksjonene, viste samtalene gjerne en annen side. Informantene så seg selv på opptakene og verbaliserte sine tanker om og refleksjoner til det de så. Det som kom til uttrykk da var gjerne en forundring til egen væremåte, og en annen oppfattelse av episodens forløp, tidsperspektiv eller utfall i forhold til da de ble filmet. Ofte tolket jeg informantenes utsagn som ladet med overraskelse over egen væremåte i interaksjonene. Under samtalene vil jeg vil hevde de i blant «dømte» egne måter å være i interaksjonene med barna, med et negativt fortegn. Dette så jeg på som en form for agentskap mot diskursene som rammet inn gjeldene episode, da informantene selv identifiserte makten som omkranset praksisen, og uttrykte at de burde oppført seg annerledes i disse situasjonene. Dette kan jeg se i sammenheng med hvordan jeg i kapittel 2.2.1, viste til Foucault (1999) som knyttet språket og språklige elementer til hvordan bestemte praksiser blir utøvd. Gjennom språkets former viste diskursenes materielle realitet seg i praksis. I mange av samtalene ble informantenes motmakt mot diskursene tydelig.

7.2.3. Definisjonsmakt

Personalets hierarkiske i posisjon over de yngste i barnehagen skaper muligheter for personalets definisjonsmakt til å definere hva som er riktig praksis, noe som produserer og reproducerer lokale sannheter om barn og barndom. Jeg vil hevde informantene viste ulike holdninger til makt i form av rolle og posisjon som «voksen». På den ene siden viste de en holdning til barna som kompetente individer med rett til å medvirke i eget liv, inspirert av Baes (1992, 2005) tanker om barnet og voksen definisjonsmakt. Et eksempel på dette, er utsnitt 5, hvor en av informantene lot ei jente på avdelingen ta del i en situasjon med sine opplevelser og premisser, og samtalen i etterkant ble preget av Ingers tanker og refleksjoner omkring episoden:

Inger: Jeg kunne tatt smokken og lagt den helt bort, men jeg ser ikke noe (...) For meg(...) eller for oss, er det overhodet ikke noe problem at hun går rundt med den smokken, ikke sant. Hun gjør ingen fortred. Nå skal jeg slå til igjen: (ler) Da ville det vært den diskursen som styrer (...) Jeg synes det er så herlig å gå på skolen!! (ler høyt) Sånn er det bare og sånn skal det bli, og ferdig med det! Ikke begynn å stille spørsmål om hvorfor!

Meg: Det kunne jo vært en rådende diskurs på denne avdelingen, at hun skulle lagt den smokken i hylla. Da ville du kanskje oppført deg annerledes?

Inger: Da kunne jeg bare tatt den. «Den skal ligge på hylla, og ferdig med det».

Jeg vil hevde Inger definerte jentas opplevelse i et barneperspektiv. Ingers tanker rundt interaksjonen viste en bevissthet og en holdning til barnet med rett til egen opplevelse, hvor barnets perspektiv ble sett på som gyldig.

7.2.4. Barn som marginalisert gruppe

På den andre siden mener jeg at jeg skimtet en motsetning hvor noen utsagn rommet holdninger til barna definert i en kategori med andre rettigheter enn personalet, plassert i en marginalisert gruppe. Jeg kan trekke frem episode 3³⁵ som et eksempel her, hvor Kari, etter min tolkning, definerte «dele leker»-praksisen.

Kari: Hun nekter å se på meg.

Meg: Hva er det som har skjedd?

Kari: Jenta har (...) jeg tror det er 5 duplo tog, og så vil hun ikke dele. Jeg tenker at (...) vi har jo ikke så mange av dem, så de må dele litt. Men hun ville ikke gi fra seg en eller to, og så skulle hun nappe til seg resten også. Det var det som skjedde.

Anne: Så du prøver å få henne til å dele?

Jentas opplevelse og intensjon ble, etter min mening oversett, og Kari sto fram som en autoritær person som definerte rett eller gal praksis. Under samtalen uttrykte «Kari» at hun så på interaksjonen med et annet blikk, og så seg selv som en fredsmekler. Hennes tanker belyste problematikken i Bae og Waastads (1992) argument om det

³⁵ Se kapittel 6.5.1. og 6.5.2 for beskrivelse av episoden og fylldigere samtaleutsnitt

asymmetriske forholdet mellom barna og personalet. Kari definerte sin egen forståelse av jentas intensjoner, uten å forsøke å sette seg inn i jentas sted. I kraft av sin rolle og posisjon som en autoritær person gav hun jenta andre rettigheter enn seg selv. Ut i fra mine tolkninger av informantenes tanker, holdninger og refleksjoner viste episodene ulike sider omkring definisjonsmakt. Det ble uttrykt både en bevissthet over hvilken makt «voksne» kan gripe i arbeidet med barn, og en holdning til barnet som underlegen og uten rett til egen opplevelse, sett fra et personalperspektiv. Sistnevnte syn argumenterte noen av informantene ut i fra en praktisk synsvinkel, for å beholde kontrollen over situasjonen, og for å unngå merarbeid i form av konfliktløsning eller opprydding.

7.2.5. Konstruerte sannhetsregimer sett i lys av statlig styring

Slik Biesta (2007) hevder og jeg argumenterte for i kapittel 2.2.3, kan statlig styring, krav og forventninger være med å forme hvordan barnehagens hverdag blir praktisert av personalet. Jeg vil trekke fram et nyansert bilde på problematikken, og peke på viktigheten av å finne en balanse mellom krav og forventninger, og personalets praktiske erfaring. For eksempel vil jeg argumentere for at Lov om barnehager (Barnehageloven, 2005) og Rammeplanen (Rammeplan for barnehager, 2011) må sees i sammenheng med det unike i hver barnehage, og hvordan personalet samlet tolker lovens- og rammeplanens innhold. Informantenes holdninger og forståelse for egen interaksjonspraksis i denne undersøkelsen kan ha vært styrt eller rammet inn av statlige forventninger, eller lovpålagte føringer. Jeg vil trekke frem noen eksempler uten å være bastant i mine argumenter, da dette er kun mine tolkninger av episodene og informantenes utsagn. Det første eksempelet jeg vil hente fram er der Kari blir usikker på om hun handlet feil eller ikke i interaksjon med et barn. (Utsnitt 3.) Jeg spør meg selv hva som bidro til tankene om egen væremåte;

Kari: (...) men om det er feil eller riktig, det (...) Litt usikker på det.

Slik jeg ser det ble Karis tanker og vurderinger påvirket av forhold som skapte usikkerhet. En av grunnene til hennes tvil, vil jeg si, var innspill og spørsmål fra Anne og meg selv omkring Karis tanker om interaksjonen. Jeg stiller spørsmål om det var Anne og jeg som var styrt av en overordnet pedagogisk forventning til Karis væremåte i interaksjonen, eller om Kari selv begynte å reflektere over egen væremåte, sett i lys av en normativ forståelse for hvordan barn som subjekt bør bli møtt, påvirket av barnehagelovens- og rammeplanens intensjoner og forventninger. Karis tanker og refleksjoner rundt interaksjonen mellom henne og jenta fikk Kari til å se på arbeidet

sitt med nye øyne. Biesta (2007) hevder det å se egen praksis fra en annen teoretisk vinkel kan bidra til å forstå problemer på en annen måte enn vi gjorde før, og å problematisere forhold vi ikke tidligere har tenkt på som problematiske. En følge av å se hverdagspraksis gjennom en annen linse, kan være at praktikerne kan se for seg muligheter for endring og utvikling som tidligere ikke var synlige (Biesta, 2007). Ved å følge en slik tankegang vil jeg si Kari oppdaget egen praksis på en ny måte. Det fikk henne til å reflektere over hvordan interaksjonen mellom henne og jenta hadde vært, og sådde tvil om hun hadde gjort et godt valg i måten hun var på overfor jenta. I likhet med Biesta (2007) vil jeg hevde barnehagepedagogisk praksis er kontekstavhengig, hvor profesjonelt personale må gjøre valg i øyeblikkene situasjonene skjer. Møtene og interaksjonene med barna, sett fra personalets synsvinkel, vil være preget av det som personalet finner «riktig» eller mest hensiktsmessig der og da, hvor det ene ikke er bedre eller dårligere enn det andre.

7.2.6. Personalets arbeidssituasjon i møte med nasjonale krav

Et annet eksempel jeg vil trekke fram er ikke direkte relevant for oppgavens forskningsfokus. Jeg velger allikevel å belyse nettopp dette på grunn av følgene som implisitt kan romme ulike muligheter i møter og interaksjoner med de yngste i barnehagen. Eksempelet er der Inger ytrer sine tanker og refleksjoner om hvordan samlingen ville blitt hvis de yngste måtte sitte i ro under samlingsstund (utsnitt 5). Ingers første tanker var, etter min tolkning, farget av en holdning til den til tider krevende arbeidssituasjonen i barnehagen, og ikke mot hvordan hun trodde barna opplevde det. Her var fokuset, sett fra et personalperspektiv, rettet mot å få dagen til å flyte uten for mange konflikter, og holde et rolig nivå i barnegruppen. Ingers utsagn kan illustrere hennes holdning til arbeidet i barnehagen, hvor arbeidssituasjonen kan ha en stressende karakter. Jeg tolker det slik at informanten her så for seg betydningen av et stressende arbeidsmiljø, og at hovedårsaken til at de yngste barna fikk vandre i samlingsstunden var for å *holde stillingen*, som Johansson (2013) kaller det, og ikke på grunn av barnas forutsetninger for å sitte i ro over en tid. For å trekke eksemplet tilbake mot forskningsfokuset mitt, vil jeg argumentere for at interaksjoner i møtene mellom barn og personalgruppen vil være farget av at norske barnehager, med et mål om barnehageplass for alle (Innst. O. nr. 69, 2007-2008), har økt antall barn på avdelingene. En følge kan være en opplevelse av arbeidet i barnehagen som mer krevende og stressende, i møte med nasjonale krav. Samtidig argumenterer ulike stortingsmeldinger (Meld. St. nr. 24, 2012- 2013; St. meld nr. 41, 2008-2009) om kvalitet for de yngste som hovedsakelig er forstått gjennom små barnegrupper og god voksentetthet. Implisitt i disse føringene ligger en kime til interaksjonskvalitet mellom

barn og personalet, som kan bevege holdninger til barnehagepraksis i «reduksjonistiske og forenklede retninger» (Bae, 2012b). Ser jeg dette gjennom Foucaults (1984) linser kan en reduksjonistisk praksis bli sett på som det normale, gjennom diskursenes maktmekanismer – et «care of the self». Jeg vil hevde en slik praksis kan bidra til et barnehagepersonale hvor fokuset i interaksjonene har et mål om en kontrollerende atmosfære, hvor barns opplevelser og utforsking kan reduseres eller hindres.

Mine analyser og funn viser noen eksempler på hvordan diskurser, definisjonsmakt og demokratisk underskudd kan vise seg i personalets holdninger om, tanker og refleksjoner rundt interaksjonene med de yngste.

7.3. Synet på barn

Som jeg var inne på i kapittel 3.3. argumenterer jeg for at personalets syn på barn implisitt får følger i interaksjonene med de yngste. Synet på barn er også rammet inn av hvilke diskurser som til enhver tid er rådende i barnehagepraksisen. Gjennom analysene av utsnittene hevdet jeg å se tegn til informantenes syn på barn både som subjekt og objekt. Interaksjonene som tegnet et bilde av en holdning til de yngste som subjekt, var preget av at informantene uttrykte tanker og refleksjoner der de forsøkte å tolke barnets signaler og intensjoner fra et barneperspektiv (Pramling Samuelsson et al., 2011). Barna ble sett på som et likeverdig subjekt sammenliknet med informantene, og deres opplevelser ble anerkjent og respektert (Bae, 2005). Jeg vil vise til et eksempel fra samtalen i utsnitt 2:

Meg: Du, Anne, prøver å se på henne, og så bare lager hun et morskt fjes og snur seg. Du vil ikke ha hjelp av meg, sier du! Skal jeg prate med noen andre? sier du nå. Hva er det som skjer inne i deg da, når det er en person som ikke ...

Anne:vil ha noe med meg å gjøre? Jeg vet jo at hun vil ha (...) Hun bruker meg jo ellers, men nå som jeg har vært veldig lenge i den andre barnehagen, demonstrerer hun jo veldig. Er litt imot meg. Jeg tror det er et uttrykk for: «Det er veldig dårlig gjort at du ikke har vært her. Skal du bare forvente at jeg skal være glad i deg igjen med en gang?» (Anne ler) Det er sånn jeg oppfatter henne, at hun ikke vil gi meg alt av seg igjen nå. Hun har opplevd at jeg blir borte, så hun har ikke tillitt til at jeg alltid vil være der.

Jeg vil hevde dette sitatet rommer Annes holdning til barnet som subjekt. Interaksjonen mellom Anne og jenta bar også preg av Annes syn på de yngste som likeverdig subjekt, hvor hun gjør et forsøk i å tolke situasjonen fra jentas perspektiv. Ved å se på Johansson (2013) temaer om barnesyn, vil jeg si Anne så jenta som et medmenneske, og at hennes tanker og refleksjoner omkring interaksjonen gikk ut i fra barnets erfaringer. Jentas vilje ble respektert og hun fikk medvirke i situasjonen med sine uttrykk.

Jeg identifiserte også interaksjoner hvor jeg hevder barnet ble sett på som et objekt, sett i lys av av Schibbyes antakelser om et subjekt- objekt- syn, hvor mennesket må kontrolleres (2009). Disse interaksjonene var gjerne preget av en holdning til barnet som irrasjonelle eller at de voksne vet best (Johansson, 2013). Et eksempel på dette er fra utsnitt 3:

Kari: Jenta har (...) jeg tror det er 5 duplo tog, og så vil hun ikke dele. Jeg tenker at (...) vi har jo ikke så mange av dem, så de må dele litt. Men hun ville ikke gi fra seg en eller to, og så skulle hun nappe til seg resten også. Det var det som skjedde.

Anne: Så du prøver å få henne til å dele?

Kari: Jeg prøver å fortelle henne at vi må dele på togene.

Anne: For du sier «se på meg» og hun nekter?

Kari: (etter min mening i et overrasket toneleie) Nei, hun snur seg jo rundt, vet du.

Slik jeg tolker det ser Kari et behov for kontrollering av situasjonen og barnets intensjoner blir tolket med et negativt fortegn. Jeg vil hevde Kari identifiserte jenta som et objekt hvor målet var å endre hennes væremåte. Kari definerte situasjonen ut fra hva hun mente var best for barnet og barnegruppa, begrenset jentas handlinger og nedvurderte jentas evne til å skape mening. Å endre en slik praksis forutsetter ansatte som tør å sette spørsmålstegn ved egen virksomhet, for å redefinere eget syn og holdninger omkring barn og barndommens fasetter.

På den ene siden skal barnehagelærere beskytte, kontrollere og lære opp barn, samtidig som barnet selv skal delta som et fullverdig, autonomt samfunnsmedlem. Jeg stiller spørsmålet om hvordan det kan være mulig å smelte sammen disse ytterlighetene. Jeg kan se dette i sammenheng med Foucaults (1980) teorier om selvets agentskap i å

avdekke og gjøre forskjellige lesninger av rådende diskurser, og i tillegg kunne skifte mellom subjektets skiftende posisjoner som subjekt - objekt. Sett i sammenheng med barnehageprofesjonens krav og forventninger til å se og møte hvert enkelt barn som medmennesker, møter profesjonen økte nasjonal forventning om mer kompleks og detaljert dokumentering av det pedagogiske arbeidet for å kvalitetssikre barnehagen som en del av utdanningsløpet (Meld. St. nr. 24, 2012- 2013; St. meld nr. 41, 2008-2009). St. meld. nr. 41, (2008-2009: 8) *Kvalitet i barnehagen*, peker på faktorer som myndighetene mener bør være tilstede for å oppnå god kvalitet i barnehagen, og en av disse lyder; ”samspelet mellom voksne og barn er kjennetegnet av at de voksne er lyttende, omsorgsfulle og tilgjengelige.” Dette utsagnet rommer kjernen i det som jeg forstår som noe av det mest vesentlige i barnehageprofesjonen; å kunne være en voksen som er fysisk og psykisk tilstede med barna. Dette ønsker jeg å se i sammenheng med Baes (2005) argumenter for psykisk og fysisk omsorg i barnehagen. Jeg vil hevde det å ha tilstrekkelig med tid er en forutsetning for personalet for å kunne skape et omsorgsetisk miljø, være lyttende og tilgjengelig. Tiden er dyrebar i en kontekst hvor barnehagelærere skal arbeide i et gap mellom synet på barnet som subjekt – objekt. Slik jeg ser det kan arbeidet med å implementere synet på barn som subjekt bli truet av den stadig økende arbeidsmengden, implisitt forventninger til dokumentasjon og kartlegging av barn, som jeg har argumentert for tidligere.

7.4. Språkets mangfold

Samtalene viste stort sett en tendens til en holdning til språkets mangfold som gyldig, og personalet uttrykte at de var opptatt av at ulike former for uttrykk ble møtt med åpenhet og respekt. Interaksjonene var hovedsakelig preget av aksept for ulike uttrykk, og informantene viser en bevissthet mot barnas kompetanse i å kommunisere gjennom et mangfold av språkformer. De var sensitive for og viste interesse for barnas ulike uttrykk, og tok uttrykkene på alvor. Jeg vil si informantene i disse interaksjonene hadde en holdning til barna som likeverdige subjekter med rett til å uttrykke seg på sin måte. Jeg vil vise et eksempel på dette fra utsnitt 2:

Anne: Nå kikker hun stygt på meg igjen. Hun snur seg skikkelig. Hun demonstrerer veldig bra det hun mener, det er ikke noe...

Kari: Det gjør henne ofte, synes jeg.

Anne: Vi kan ikke ta feil av hva hun mener der.

Informantene anerkjenner kroppens uttrykk og plassering som et aktivt kommunikasjonstegn, noe jeg vil hevde forteller om deres holdning til kroppen som talerør. Dette sammenfaller med Greve (2007) og Bae (Bae, 2004) som argumenterer for personalets sensitivitet i interaksjonsprosesser med de yngste barna med kroppslig kommunikasjon. Informantene er til stede i øyeblikket, og respekterer barnet som medmenneske og hennes uttrykk som gyldig, noe som er i tråd med Rammeplanens (2011) forventninger og det lovpålagte oppdraget som kommer til uttrykk i Barnehageloven (2005).

I noen av samtalene derimot kunne jeg identifisere diskursen om verbalspråket som det gyldige, hvor andre uttrykk ble oversett eller nedvurdert. I kapittel 2.5. argumenterte jeg for en diskurs som gir verbalspråket dominerende verdi, sett i mot andre uttrykk, og jeg vil hevde jeg ser en tendens i sitatet nedenfor, hentet fra utsnitt 6:

Inger: Vi jobber jo også litt med det at de skal spørre om hjelp, og ikke gi opp med en gang.

Meg: Før tittet du bare bort på henne, men da hun begynner å gråte, ser jeg en forandring. Hva tenkte du på da?

Marit: Jeg tenkte altså, sånn sett, man trenger jo ikke å gråte fordi man ikke klarer å få av skoene. Jeg tenkte at det var noe annet der og da, men jeg så at hun fortsatt slet med skoen. Da tenkte jeg at jeg kunne hjelpe henne. Men jeg vet jo egentlig at hun klarer det fint selv.

Slik jeg ser det sammenfaller sitatet med mine argumentasjoner om et skille som definerer når det er akseptert å uttrykke seg uten ord, og når denne muligheten forsvinner eller blir mindre akseptert. Inger forteller de arbeider med at barna skal øve seg på å spørre verbalt om hjelp, slik det forventes fra nasjonalt plan. Med det uttrykker hun også at en aksept for språkets mangfold skrumpes inn, og den språklige siden av kommunikasjonen veier tyngre.

Personalets praksis rundt språkets former og mangfold har i min undersøkelse fremstått som både og. Med dette mener jeg at informantenes holdninger, tanker og refleksjoner rundt dette har tydeliggjort motstridene sider, hvor personale befinner seg i en posisjon hvor de blir dratt i flere retninger av ulike diskursive maktregimer. På den ene siden finner vi diskursen om de yngste barnas mangfoldige uttrykk som en forventer personalet skal ta på alvor, og som skal respekteres og vektlegges som et

uttrykk for mening (Bae, 2012a; Barnehageloven, 2005; Johansson, 2013; Rammeplan for barnehager, 2011). På den andre siden møter barnehagepersonalet en forventning om språkopplæring, språkkartlegging og vurdering av barnas språk (Bae, 2011; St. meld nr. 41, 2008-2009). På en avdeling med yngre barn ligger det føringer og forventninger til barnas verbalspråkutvikling. Barnets andre uttrykk glir gradvis over til mer og mer verbal kommunikasjon, hvorpå andre uttrykk kan få mindre oppmerksomhet av personalet, og overses eller neglisjeres til fordel for en diskurs om verbalspråket som det gyldige. I følge Bae (2004) vil neglisjering av uttrykk fra de yngste gå inn under et trangt mønster, hvor personalet utviser en fjernhet overfor barnas kommunikasjonsform. Barnets opplevelser, initiativ eller intensjoner blir ikke anerkjent eller oppfattet. I motsatt fall, i et åpent mønster, vil barnets uttrykk og intensjoner bli tatt i mot av personale som er konsentrert tilstede. Jeg vil argumentere for et barnehagepersonale med holdninger som viser rom for ulikheter, selv om de yngste begynner å uttrykke seg verbalt. Det er nettopp her jeg mener jeg kan se informantenes dilemma. På grunn av problematikken rundt det å være en sensitiv og tilstedeværende person som skal møte de yngste barnas mange uttrykksformer, men som på samme tid skal bidra til barnas utvikling av språk som kommunikasjon og ferdighet. I mine øyne fordrer en praksis i dette mellomrommet en forståelse for verdien av og en evne til refleksjon rundt arbeidet i møte med de yngste barna. En praksis som er preget av anerkjennende væremåter. Sistnevnte vil jeg trekke frem og drøfte i neste delkapittel.

7.5. Anerkjennende væremåter

7.5.1. Interaksjoner med anerkjennende kjennetegn, -eller ikke

Med utgangspunkt i Baes (2004) anerkjennelsesbegrep, forankret i Schibbyes³⁶ teorier, tolket jeg informantenes utsagn om egne interaksjoner i møte med de yngste. Jeg analyserte datamaterialet for å undersøke om deres tanker, refleksjoner og holdninger kunne si meg noe om dette personalets forståelse for anerkjennende væremåter og kommunikasjon. I følge mine funn kan jeg konkludere med at informantene gav uttrykk for flere interaksjoner som var kjennetegnet av anerkjennende karakter, hvor barnet ble «møtt som subjekt med rettigheter over egen opplevelsesverden, parallelt med at den voksne kan framtre som forskjellig (...)» (Bae, 2004: 10). Jeg vil også hevde informantene viste noen interaksjoner som tegnet et bilde av en holdning til

³⁶ Se kapittel 3.4.

barnet som objekt, hvor barneperspektivet ikke var i fokus, men derimot en holdning til barnet som irrasjonelt eller at personalet visste best (Johansson, 2013), slik jeg argumenterte for i kapittel 3.3. Jeg vil nå komme med eksempler på de ulike tilnæringsmåtene personalet møtte de yngste i denne barnehagepraksisen. Slik jeg argumenterte for i kapittel 6.5.3, vil måten personalet ordlegger seg på avdekke holdninger til barnet som subjekt eller objekt (Schibbye, 2009). Jeg vil presisere at eksemplene er tatt ut av en større sammenheng, og viser bare et lite glimt av det som ble sagt, men jeg håper det kan bidra til å vise noen av informantenes tanker og refleksjoner rundt forskjellige interaksjonsepisoder.

Noen holdninger, tanker og refleksjoner med kjennetegn av anerkjennende karakter har jeg hentet fra utsnitt 2, 4 og 5:

Utsnitt 2:

Anne: nå kikker hun stygt på meg igjen. Hun snur seg skikkelig. Hun demonstrerer veldig bra det hun mener, det er ikke noe...

Kari: det gjør henne ofte, synes jeg.

Anne: vi kan ikke ta feil av hva hun mener der.

Meg: ja, for hva tenker du her, når du bare snur deg.

Anne: okey, jeg skal ikke innvadere deg, jeg. Jeg ligger flat.

Annes tanker og refleksjoner om denne interaksjonen viser en holdning til jenta som et subjekt, hvor hun viser forståelse og aksept for jentas intensjon i situasjonen. Hun «lytter» til jentas nonverbale uttrykk og reflekterer over den likeverdige verdien mellom henne som subjekt og jenta som subjekt. I dette ligger en bekreftelse på at jentas opplevelse av interaksjonen gjøres gyldig.

Utsnitt 4:

Kari: men etterpå ser du at det gikk opp et lys i hodet mitt, og at jeg gir den tilbake. Jeg ser det på blikket hennes, og da tenkte jeg at nå gir jeg den tilbake igjen, for du skjønner ingenting av det som skjer.

Dette utsnittet startet med Karis tanker og refleksjoner rundt interaksjonen. Jeg tolket Karis væremåte og refleksjoner som et tegn på misbruk av definisjonsmakt, hvor hun viste en holdning til at hun som «voksen» visste best. Underveis i samtalen, i forbindelse med at Kari så sin egen væremåte på videoopptaket, endret Karis refleksjoner seg. Hun fortalte at hennes væremåte kunne beskrives som et tegn på erting. Karis tanker i utsnittet ovenfor viser et skifte i oppmerksomheten, hvor jentas ansiktsuttrykk og blikk plutselig får Karis fokus. Disse refleksjonene vil jeg argumentere for rommer en forståelse for at Karis intensjoner ikke gir mening for jenta, og at jentas rett til sin opplevelse av situasjonen da ble anerkjent (Bae, 2004). Dette utsnittet illustrerer også subjektets skiftende posisjoner som subjekt-objekt (Foucault, 1980), hvor jeg vil hevde Kari ble oppmerksom på og erkjente en diskursiv praksis, hvorpå hun åpnet opp for nye tankemønstre med en følge av at hun så jenta som et subjekt med like rettigheter som Kari, til sin opplevelse.

Utsnitt 5

Inger: Nei, hvorfor skal jeg ta den fra henne? Hun vet at hun ikke skal ha den. Men hun kan ikke dy seg, ikke sant

Jeg vil argumentere for at Inger her, som eksemplene ovenfor, viste en holdning til jenta som et kompetent individ med rett til å medvirke i eget liv, og fikk naturlig rett til sin opplevelse av situasjonen. Inger viser tanker som anerkjenner jentas intensjoner, samtidig som hun er i kontakt med sine egne opplevelser. Inger tok jentas subjektive perspektiv, og var oppmerksomt til stede i interaksjonen.

Jeg vil vise et utdrag fra en samtale fra utsnitt 3, hvor det ble reflektert rundt en episode jeg mener hadde kjennetegn av ikke-anerkjennende karakter.

Kari: Jenta har (...) jeg tror det er 5 duplo tog, og så vil hun ikke dele. Jeg tenker at (...) vi har jo ikke så mange av dem, så de må dele litt. Men hun ville ikke gi fra seg en eller to, og så skulle hun nappe til seg resten også. Det var det som skjedde.

Anne: Så du prøver å få henne til å dele?

Kari: Jeg prøver å fortelle henne at vi må dele på togene.

Anne: For du sier «se på meg» og hun nekter?

Kari: (etter min mening i et overrasket toneleie) Nei, hun snur seg jo rundt, vet du.

Anne: Ja, jeg ser hodet hennes går alle andre veier enn der du er.

Kari: Men hun skjønner jo hva jeg mener.

Slik jeg argumenterte for i analysen av utsnittet mener jeg Karis tanker og refleksjoner reflekterer en holdning til barnet som objekt for Karis strukturelle intensjoner om å unngå en fremtidig konflikt. Slik jeg ser det var Kari en autoritær maktperson som marginaliserte jenta, hvorpå jentas intensjoner med togene og hennes opplevelse av situasjonen ikke ble tatt hensyn til. Kari definerte jentas handlinger som irrasjonelle og uttrykker at Karis opplevelse veier tyngre enn jentas. Jeg vil si hun gjør et forsøk på å sette seg inn i jentas sted, da hun forklarer at hun er sikker på at jenta skjønner hva hun mener. Jeg vil si denne kommentaren plasserer Karis refleksjoner i et «trangt mønster», inspirert av Baes grupperinger av interaksjoner³⁷, og er preget av at barnets opplevelse og initiativ ikke blir oppfattet fra jentas synsvinkel. Kari ser jentas opplevelse fra sitt eget ståsted.

7.5.2. Anerkjennende væremåter gjør en forskjell

I følge Baes (2004) undersøkelse gjør anerkjennende væremåter en forskjell i dialogen, hvor de bidrar til nærhet i subjektens opplevelser og partene føler at de blir forstått og respektert. Interaksjoner preget av dialektisk anerkjennelse skaper rom for vitalitet og en vilje til en samspillende dialog preget av tillitt mellom subjektene. Interaksjoner med motsatt mønster vil i følge Bae (2004) og min undersøkelse føre til en dempet vitalitet og en væremåte som er preget av en ikke-samspillende karakter, slik som jenta i episoden ovenfor. Hun snur seg vekk fra Kari og viser med hele seg at hun ikke har tillit til Karis beslutning om å ta fra henne togene. Jeg vil si hun svarer på Karis væremåte med liknende karakter, og møter ikke Karis intensjoner med vilje til samarbeid. Jeg vil hevde Karis ikke-ankjennende væremåte førte til jentas tilbaketrekking.

Bae (2004) argumenterer for at hennes undersøkelse gir empirisk støtte til Schibbyes teoretiske synspunkter om anerkjennende væremåter, hvor ingrediensene ikke kan løsgjøres fra hverandre. Hun viser da til personalets streben til for eksempel fokusert oppmerksomhet, lydhørhet, forståelse og toleranse som skaper forutsetninger for barnets muligheter for å bli møtt med forståelse, og en aksept for at egne opplevelser

³⁷ Se kapittel 3.4.

er gyldige. På en annen side vil anerkjennelsens dialektikk også lede «oppmerksomheten mot den makt og mulighet for maktmisbruk som ligger i mellommenneskelige relasjoner» (Bae & Waastad, 1992: 26). Jeg tenker da på makten som finnes i asymmetriske relasjoner, som i dette tilfellet mellom personalet og barna. Personalet kan definere hva som er gyldig praksis og produsere diskursive maktregimer. Disse konstruerer sannheter om ulike aspekter innen barnehagens praksis, og vil hevde personalets oppførsel vil rammes inn av det som blir sett på som normalt.

I følge Bae og Waastad (1992) er praktisering av anerkjennelse i liten grad problematisert. De poengterer vanskeligheten som implisitt finnes i det å praktisere anerkjennende væremåter, da det forutsettes en oversikt over seg selv som subjekt, og et forhold til egne opplevelser. Mange interaksjoner kan ha sider som er preget av ubevissthet og automatiserte handlinger, slik jeg har foreslått i kapittel 4.3. Selvrefleksjon rundt dette kan være vanskelig. For det første er en antakelig ikke er klar over at det skjer, og hvis en blir oppmerksom på forholdene, kreves selvdisiplin og selvgransking av egen væremåte. Dette kan oppleves som en frykt for å åpne og utfordre egne grenser (Bae & Waastad, 1992). Det kan utvikles en motstand mot å møte seg selv som subjekt, som kan komme i konflikt med anerkjennelsens forutsetning om åpenhet mot seg selv og andre. Det kreves en lyttende tilstedeværelse og en evne til å sette seg inn i andres opplevelser for å mestre en anerkjennende væremåte, noe som betyr at en må gi fra seg kontrollen over egne opplevelser for en stund. I likhet med Bae og Waastad (1992) vil jeg si dette kan hemme mulighetene for å anerkjenne i praksis.

7.6. Oppsummering

I dette kapittelet har jeg presentert og diskutert funnene fra analysen sett i lys av forskningsspørsmålet, diskurser og makt, synet på barn, språkets mangfold og en anerkjennende væremåte. Jeg har trukket fram eksempler fra samtaleutsnittene i diskusjonen for å vise sammenhengen med teoretiske perspektiver. I neste kapittel avrunder jeg det hele med avsluttende refleksjoner rundt undersøkelsen og hvilke implikasjoner den kan ha for fremtidig forskning og barnehagepersonalets refleksjoner rundt egne interaksjoner med de yngste i barnehagen.

8. Avsluttende refleksjoner

8.1. Refleksjoner rundt teoretiske og metodiske valg

Utgangspunktet for undersøkelsens interessefokus var et utdrag fra St. Meld. 41, *Kvalitet i barnehagen*: «Samspillet mellom voksne og barn er kjennetegnet av at de voksne er lyttende, omsorgsfulle og tilgjengelige» (St. meld nr. 41, 2008-2009: 8). Med dette som klangbunn, ble jeg motivert til å gjøre en undersøkelse omkring personalets væremåte i forhold til de yngste barna. Jeg ønsket å undersøke hva personalet tenkte om, hvilke holdninger de hadde til interaksjonene med barna, og hvilke refleksjoner som kom fram rundt egne interaksjoner i møte med de yngste i barnehagen.

Da jeg bestemte meg for hvilke metoder jeg skulle bruke, var tanken å finne metoder som kunne øke sannsynligheten for at jeg fikk tak i datamateriale som viste en del av barnehagefeltet på en troverdig måte. Som Johannessen, Tuft og Christoffersen (2010) og Hammersley og Atkinson (2007) argumenterte kunne metodetriangulering bidra til dette, noe som var avgjørende for mitt valg av å benytte meg av flere metoder. I ettertid sitter jeg igjen med en opplevelse og forståelse for at mine valg av metoder har fungert godt for å få tak i datamateriale som var relevant for å kunne gi noen svar på forskningsspørsmålet mitt. Vil det vise seg at jeg skal gjøre nye undersøkelser i fremtiden, vil det mest sannsynlig være med samme metodetilnærming.

8.1.1. Med et kritisk hermeneutisk fenomenologisk blikk

Denne undersøkelsen har en forankring i kritisk hermeneutisk fenomenologi, som er basert på en antakelse om at enhver tolkning alltid er preget av sosialt aksepterte måter å se på virkeligheter. Tolkningene har derfor reflektert verdier som ligger innvevd i rådende barnehagepedagogiske diskurser, hvor andre verdier ikke kommer fram i lyset eller blir sett på som gyldige (Lopez & Willis, 2004). Kritisk fortolkende analyser kan være bevisstgjørende for både forsker og leser, og jeg har forsøkt å få fram ulike måter å forstå og få fram mening i datamaterialet. Analyse og fortolkning av informantenes fortellinger fokuserer ikke ensidig på beskrivelser av det som viser seg. Den avdekker andre sider av fortellingene som ikke ligger åpent i samtaleutsnittene. Jeg vil trekke frem dette som undersøkelsens styrke, fordi den kan bidra til å vise flere sider av barnepersonalets sammensatte virkeligheter i møte med de yngste.

Hermeneutisk fenomenologi kan bidra til å bygge bro mellom forskerens og informantenes verdener, men i følge Bengtsson (2005) kan brobyggingen aldri føre til total forståelse av andre menneskers verden, ikke slik en forstår seg selv. Med visshet om at en aldri har full tilgang til informantenes livsverden, ser jeg en begrensning i undersøkelsen. Mine tolkninger av informantenes mening er blandet med meninger som kommer til overflaten gjennom både mine og informantenes erfaringer, meninger og forståelser, i lys av undersøkelsens fokus. Tolkning og analyse av datamateriale vil alltid, i følge hermeneutisk fenomenologi, være både knyttet til separerte og kryssende aspekter i menneskers livsverden (Lopez & Willis, 2004). Funn og analyser er formet av at det er jeg som har vært forsker, med min bakgrunn og mine forforståelser, i tilknytning til hvem som har vært informanter. Analysen bærer preg av en fusjon av intersubjektivitet mellom meg og informantene, og våre ulike forståelser og tolkninger av interaksjonene. Materialet er analysert i lys av nøkkelbegrepene for å belyse ulike tolkningsrammer. Dette har ført til at teorier om, gransking og diskusjon av datamaterialet ikke går i dybden, men heller viser de brede linjene sett fra ordlyden i forskningsspørsmålet, noe som kan sies å være en svakhet. Jeg vil allikevel forsvare metodologien fordi den gir et bilde av intensjonen i undersøkelsen; å vise sammenhenger mellom teori og praksis, og å utfordre til mer refleksjon om personalets interaksjonspraksis relatert til de yngste barna. Mine funn må også leses med visse begrensninger med hensyn til generaliserbarhet. Datamaterialet er relativt lite, hentet fra en barnehage og fire informanter. Undersøkelsen representerer kun en liten del av norsk barnehagepraksis, og en av mange måter å tilnærme seg problematikken på.

8.2. Betragtninger i sluttfasen

8.2.1. Forskerrollen

Gjennom undersøkelsesprosessen måtte jeg omstille meg i ulike roller som forsker, avhengig av den type arbeid jeg skulle utføre. Under observasjonsarbeidet opplevde jeg det relativt enkelt å komme inn i en tilbaketrukket forskerrolle, hvor jeg ikke tok kontakt med barn og personalgruppe og motsatt, de tok ikke nevneverdig kontakt med meg. Under samtalene derimot, opplevde en problematikk jeg ikke hadde tatt i betraktning før jeg gikk ut i felten. Jeg hadde en tanke om at jeg ville være en objektiv «samtalefremdriver», hvor jeg stilte spørsmål til informantene og kommenterte hvis samtalene stoppet opp. Det viste seg imidlertid at det var vanskelig å være bevisst og styre hva som ble sagt. Under transkripsjonsarbeidet kom det fram at flere av mine

utsagn kunne defineres som styrende og vurderende, hvor mitt språk var ladet med diskursiv makt. Jeg vil hevde jeg som forsker var med å regulere sannhetsregimer som en diskursiv overvåker (Foucault, 1977), og bidro til å opprettholde diskursive praksiser. I stedet for å bruke ord som åpnet opp for flersidige refleksjoner, kan den diskursive makten i mitt språk styrt samtalen og informantenes refleksjoner over egne interaksjoner med de yngste. Nå i ettertid spør jeg om i hvilken grad mine kommentarer rammet inn hva informantene delte av tanker og refleksjoner under samtalene, og som formet datamaterialet til det det ble. Jeg kan ikke si jeg under enhver tid viste god forskningskultur. Bevisstgjøringen av min rolle som forsker og erfaringene jeg gjorde meg under denne undersøkelsen, vil jeg derimot ta med meg videre i arbeid og hvis sjansen byr seg, i ytterligere forskning innenfor barnehagepedagogikk.

8.2.2. Analyse og drøfting:

Som nevnt tidligere fulgte jeg ikke systematiske analyseteknikker. Jeg presenterte funn jeg så i datamaterialet, gjerne sett fra ulike perspektiver, og analyserte datamaterialet generelt i lys av forskningsspørsmålet, i kapittel 6. I kapittel 7 trakk jeg ut funn sett mot hvert enkelt nøkkelbegrep og drøftet dette hver for seg. Jeg er klar over at en slik fremstilling resulterer i en del gjentakelser for leseren. På en annen side vil jeg trekke fram en styrke ved at det blir en presentasjon som kan virke mer ryddig, og funnene fremstår tydeligere.

8.3. Implikasjoner for fremtidig forskning

Min hensikt med undersøkelsen var å utfordre tanker om gyldig barnehagepraksis, og bidra til mer refleksjon rundt dimensjoner jeg anser som viktig i arbeidet i barnehage. Samtidig ønsket jeg å vise sammenhenger mellom teori og praksis. Tankene, refleksjonene og holdningene personalet gir uttrykk for i denne undersøkelsen reflekterer ulike diskurser og maktreelasjoner, ulike syn på barn, ulike syn på språk og anerkjennende væremåter.

Jeg mener det ligger et stort ansvar i å takke ja til en jobb i barnehage, og ønsker å rette oppmerksomheten mot verdien av personalets reflekterte forholdt til gode samspill, sensitivitet og varierte kommunikasjonsformer med de yngste barna. Personalet har yrkesetiske forpliktelser som skal fremme alle barnehagebarns

muligheter for lek, læring og danning, i tillegg til barns rett til omsorg (Rammeplan for barnehager, 2011). Dette fordrer til en bevissthet rundt makten en har i kraft av rolle og posisjon som ansatt i barnehagen. De som hører til i kategorien «voksne» har makt til å definere hva som er gyldig praksis, og det kan være lett å glemme barneperspektivet i hektiske situasjoner. De yngste møter gjerne barnehagen uten tilegnet verbalspråk, og en slik kommunikasjonsform forutsetter personale med våkne blikk og tilstedeværelser, for at de yngste skal bli sett og forstått med sine varierte uttrykk.

Jeg ser på gode personal/ barn- relasjoner som én av grunnsteinene for kvaliteten i barnas hverdagsliv i barnehagen. Som interaksjonspartnere for de yngste, er alle i personalgruppa med å forme det relasjonelle miljøet i hverdagsbarnehagen, med eller uten kvalitative aspekter. En slik forståelse fordrer til personalgrupper som møter de yngste i barnehagen med gjensidig respekt, for å skape en trygg ramme for fellesskap og demokrati. Jeg vil hevde dette legger føringer for et kritisk reflektert personale med grunnleggende verdier av etisk art, hvor visse kvaliteter bør være tilstede for å motarbeide alle former for diskriminering. Men hvordan kan personalet jobbe med utvikling og kritisk refleksjon? Det finnes mange måter å nærme seg problematikken, og metodene jeg har brukt i denne oppgaven, kan også være relevant i barnehagesammenheng. Personalet kan selv bruke videoobservasjon og utvikle det pedagogiske arbeidet i barnehagen, gjennom felles kritiske refleksjoner over videosekvenser fra egen praksis.

Personalets væremåter gjør en forskjell i interaksjonene med barna, og dermed også for barnas trivsel og utvikling. Alle barn i barnehage er prisgitt personalgruppa på sin avdeling. «Samspillet mellom voksne og barn er kjennetegnet av at de voksne er lyttende, omsorgsfulle og tilgjengelige» (St. meld nr. 41, 2008-2009: 8). Med dette utdraget fra *Kvalitet i barnehagen* som klangbunn i undersøkelsen undrer jeg meg over om vi som jobber i og med barnehage, oppnår å møte det normative oppdraget gjennom nasjonale krav og forventninger? Det fordrer at vi utfordrer oss selv. Gjennom en forståelse for jobben vi gjør, må vi arbeide som et team med fokus på utvikling. Denne undersøkelsen er et lite bidrag til forskning som savnes når det gjelder de yngste barna i barnehagen, hvor noen av punktene som trekkes fram er hvordan de som jobber med små barn ser på sitt arbeid, og hvordan personalet kan observere sitt arbeid og utvikle det (M. Alvestad m.fl. 2009; Pramling Samuelsson & Bjørnstad, 2012). Oppgavens aktualitet finnes nettopp her. Jeg håper andre studenter, fagfolk og politikere kan finne oppgavens vinkling interessant. Jeg håper den oppfordrer til

kritiske refleksjoner over egne væremåter, samtidig som den utfordrer barnehagefeltets diskursive praksiser og maktregimer.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning og refleksjon* (Bind 2). Lund: Studentlitteratur AB.
- Alvestad, M., Johansson, J.-E., Moser, T. & Søbstad, F. (2009). Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. *Nordisk Barnehageforskning*, 2(1), 39-55. Hentet fra <http://www.nordiskbarnehageforskning.no/>
- Alvestad, T. (2009). Barnehagen som læringsarena for de yngste barna. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 147-156. Hentet fra http://www.idunn.no/ts/npt/2009/02/barnehagen_som_leringsarena_for_de_yngste_barna
- Atferdssenteret. (2012). PALS i barnehage. Hentet fra http://www.atferdssenteret.no/getfile.php/Bilder/Artikkelbilder/Pals-konferansen%202011/3.4_PALS_barnehage.pdf
- Atferdssenteret. (2014). Hva er PALS. Hentet fra <http://www.atferdssenteret.no/hva-er-pals/category1129.html>
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke - læring om seg selv og andre. I B. Bae, & J. E. Waastad (Red.), *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner* (s. 33-60). Oslo Universitetsforlaget.
- 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* (Doktorgradavhandling) Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Oslo.
- Bae, B. (2005). Å se barn som subjekt: noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. I *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små. Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

- Bae, B. (2009). Utvikling av barnehagepersonalets relasjonelle praksis- samarbeid mellom teori og praksis. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 3(1), 21-36. Hentet fra <https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/1164/1/355943.pdf>
- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser- muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I T. Korsvold (Red.), *Barndom - barnehage - inkludering* (s. 104-129). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2012a). Barnehagebarns medvirkning. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen : potensialer i det uforutsette* (s. 13- 31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2012b). Kraften i lekende samspill. Potensial for medvirkning og ytringsfrihet. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen: potensialer i det uforutsette* (s. 33-53). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. & Waastad, J. E. (1992). Erkjennelse og anerkjennelse - en introduksjon. I B. Bae, & J. E. Waastad (Red.), *Erkjennelse og anerkjennelse: perspektiv på relasjoner* (s. 9-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. Hentet fra <http://www.lovdatabasen.no/all/hl-20050617-064.html>
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra <file:///C:/Users/Bruker/Downloads/FNs%20konvensjon%20om%20barnets%20rettigheter.pdf>
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund : bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Bondevik, H. & Bostad, I. (2006). *Tenkepauser Filosofi og vitenskapsteori* (Bind 2. opplag). Oslo: Akribes AS.

- Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51(2), 211-217.
- Cannella, G. S. & Viruru, R. (2004). *Childhood and postcolonization: power, education and contemporary practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2009). *Fra kvalitet til meningsskaping : morgendagens barnehage* (Oversetter: M.-B. Holljen). Oslo: Kommuneforlaget.
- Degotardi, S. & Davis, B. (2008). Understanding infants: characteristics of early childhood practitioners' interpretations of infants and their behaviours. *Early Years*, 28(3), 221-234.
- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen: en observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket* (Doktorgradsavhandling) Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Fennefoss, A. T. & Valvik, R. (2001). *Om å fange øyeblikket: videoobservasjon i pedagogisk arbeid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. London: Tavistock Publications.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: the birth of the prison* (Oversetter: A. Sheridan.). London: Penguin Books.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977*. Brighton: Harvester Press.
- Foucault, M. (1984). On the genealogy of ethics: an overview of work in progress. I *The Foucault reader*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1986). The care of the self: The history of sexuality, vol. 3. *New York: Pantheon*.

- Foucault, M. (1987). *The Final Foucault* (D. M. Rasmussen, & J. W. Bernauer, Overs.). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970* (Oversetter: E. Schaanning). Oslo: Spartacus forlag AS.
- Foucault, M. (2002). *Omsorgen for seg selv* (Bind 3). Oslo: EXIL.
- Germeten, S. (2012). Observasjon og sannhet. I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s. 36-52). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjervan, M., Andersen, C. E. & Bleka, M. (2006). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Haglund, B. (2003). Stimulated Recall. Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk Forskning i Sverige, Årgang 8(3)*, 145-157.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.
- Häikklä, M. & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 8(1-2)*, 24-42. Hentet fra <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/7940/6994>
- Innst. O. nr. 69. (2007-2008). *Innstilling fra familie- og kulturkomiteen om lov om endringer i barnehageloven* Oslo: Familie- og kulturkomiteen. Hentet fra <https://www.stortinget.no/Global/pdf/Innstillinger/Odelstinget/2007-2008/inno-200708-069.pdf>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (Bind 4). Oslo: Abstrakt.

- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*, Educational sciences, Göteborg). Göteborg, Sverige.
- Johansson, E. (2003). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Johansson, E. (2013). *Små barns läring: møter mellom barn og voksne i barnehagen* (Oversetter: M.-C. Jahr). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kjørup, S. (1997). *Forskning og samfund: en grundbog i videnskabsteori*. København: Gyldendal Undervisning.
- Kvale, S. (1989). To validate is to question. I S. Kvale (Red.), *Issues of validity in qualitative research* (s. 73-92). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (Bind 2). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.
- Lopez, K. A. & Willis, D. G. (2004). Descriptive Versus Interpretive Phenomenology: Their Contributions to Nursing Knowledge. *Qualitative Health Research*, 14(5), 726-735.
- Løvlie, L. (2013). Kampen om barndommen. I A. Greve, S. Mørreaunet, & N. Winger (Red.), *Ytringer. Om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 15-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Meld. St. nr. 24. (2012- 2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra

<http://www.regjeringen.no/pages/38272872/PDFS/STM201220130024000DDD/PDFS.pdf>

Myrstad, A. (2009). Kunnskapsutvikling gjennom linsa. I B. Groven, T. M. Guldal, O. F. Lillemyr, N. Naastad, & F. Rønning (Red.), *FOU i Praksis 2008* (s. 285-293). Trondheim: Tapir.

Nisbett, R. E. & Wilson, T. D. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84(3), 231-259.

NOU 2003:16. (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16.html?id=147077>

NOU 2007: 6. (2007). *Formål for framtida*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2007/NOU-2007-6/7.html?id=471528>

Pervin, L. A. (1984). *Personality: theory and research*. New York: Wiley.

Pramling Samuelsson, I. & Bjørnstad, E. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under 3 år? En forskningsoversikt*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.

Pramling Samuelsson, I., Sommer, D. & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber.

Qvortrup, J. (2012). Users and Interested Parties. A Concluding Essay IJ. Qvortrup, & A. T. Kjørholt (Red.), *The Modern child and the flexible labour market: early childhood education and care*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Rammeplan for barnehager. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>

- Rhedding- Jones, J., Bae, B. & Winger, N. (2008). Young children and voice. I G. MacNaughton, P. Hughes, & K. Smith (Red.), *Young children as active citizens: principles, policies and pedagogies* (s. 44- 59). New York & London: Cambridge Scholars.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? Methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Silin, J. G. (2005). Who can speak? Silence, voice and pedagogy. I N. Yelland (Red.), *Critical issues in early childhood education* (s. 81- 95). Maidenhead, England: Open University Press.
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologiske facetter*. Århus: Systime Academic.
- Sommer, D. (2010). *Børn i senmoderniteten: barndomspsykologiske perspektiver*. København: Hans Reitzels Forlag.
- St. meld nr. 16. (2006-2007). ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>
- St. meld nr. 41. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-/12/4.html?id=563963>
- Statistisk Sentralbyrå. (2012a). *Andel barn i barnehage i ulike aldersgrupper*. Hentet 08.03 kl. 15:36 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- Statistisk Sentralbyrå. (2012b). *Barn i barnehager, etter oppholdstid per uke og ulike aldersgrupper*. Hentet fra <https://www.ssb.no/a/kortnavn/barnehager/tab-2012-06-15-04.html>

- Stern, D. N. (2007). *Her og nå: øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv* (T.-J. Bielenberg, & M. T. Roster, Overs., 2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Søbstad, F. (2002). *Jaktstart på kjennetegn ved den gode barnehagen: Første rapport fra prosjektet "Den norske barnehagekvaliteten"*: Dronning Mauds minne høgskole for førskolelærerutdanning.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: on writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Van Maanen, J. (1995). An end to innocence. The ethnography of ethnography. I J. Van Maanen (Red.), *Representation in ethnography* (s. 1- 35). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S. B., Alvesstad, M. & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagenes organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet*. Stavanger: IRIS International Research Institute of Stavanger. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning_og_statistikk/Rapporter/Strukturelle_faktorers_betydning_for_kvalitet.pdf
- Viruru, R. (2001). Colonized through Language: the case of early childhood education. *Contemporary issues in early childhood*, 2(1), 31-47.
- Yinger, R. J. (1986). Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 263- 282.

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

Ingeborg Caroline Sæbøe Holten
Institutt for førskolelærerutdanning
Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 27.06.2013

Vår ref:34781 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.06.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

34781	<i>Den lyttende pedagogen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ingeborg Caroline Sæbøe Holten</i>
<i>Student</i>	<i>Vibeke Larsen</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, 15.07.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Anne-Mette Somby

Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Vibeke Larsen, Haugerudbråtan 27, 3408 TRANBY

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svanua@svl.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 34781

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Prosjektet skal avsluttes 15.07.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes.

Vedlegg 2

Forespørsel om å delta i en etnografisk undersøkelse i forbindelse med masteroppgave

Jeg er masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er "Den lyttende pedagogen?". Bakgrunnen for undersøkelsen er et utdrag fra St. meld. 41, hvor det står skrevet: "Samspillet mellom voksne og barn er kjennetegnet av at de voksne er lyttende, omsorgsfulle og tilgjengelige" (KD, 2008- 2009: 8) Jeg vil undersøke hvilke holdninger, tanker og refleksjoner det pedagogiske personalet har rundt sitt arbeid som "lyttende" deltakere i interaksjoner med de yngste barna i dagens barnehagepedagogiske hverdag.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å videoobservere to samlingsstunder og to påkledningssituasjoner, sammen med én til to barnehagelærere + barne og ungdomsarbeidere eller assistenter. Etter observasjonene vil deltakerne og jeg gå ut av avdeling for å se på sekvenser av filmene og reflektere og samtale omkring det vi ser. Samtalenes fokus vil være omkring interaksjonsfenomener som viste seg under observasjonstiden. Sentralt i samtalene vil være hvilke ulike tanker og refleksjoner vi gjorde oss underveis og i etterkant av observasjonene, i forhold til våre interaksjoner med de yngste barna.

Jeg vil også ta notater under observasjonene, og bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Samtalene vil vare fra 20 til 45 minutter, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle innsamlede data om deg vil bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 1. august 2014.

Dersom du har lyst å være med på undersøkelsen, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 472 37 670, eller sende en e-post til

Vedlegg 3.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

"Den lyttende pedagogen?"

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er "Den lyttende pedagogen?". Bakgrunnen for undersøkelsen er et utdrag fra St. meld. 41, hvor det står skrevet: "Samspillet mellom voksne og barn er kjennetegnet av at de voksne er lyttende, omsorgsfulle og tilgjengelige" (KD, 2008- 2009: 8) Jeg vil undersøke hvilke holdninger, tanker og refleksjoner det pedagogiske personalet har rundt sitt arbeid som "lyttende" deltakere i interaksjoner med de yngste barna i dagens barnehagehverdag.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å få fram hvordan barnehageansatte møter de yngste barnas mange språk i praksis, fra de små signalene uten lyd til større signaler som innebærer fysiske tilnærminger og bruk av stemme. For å fange opp detaljene i samspillene og situasjonene, ønsker jeg å bruke videofilm.

Jeg vil i løpet av oktober gjøre videoobservasjon av 2 samlingsstunder og 2 garderobesituasjoner hvor barna deres vil være tilstede. Dette gjør jeg for å få en detaljert beskrivelse av situasjonene som oppstår sammen med barna. Opptakene vil jeg vise til det pedagogiske personalet samme dag, og dette vil danne grunnlag for samtaler med de ansatte omkring deres tanker, holdninger og refleksjoner omkring sitt faktiske arbeid med de yngste. Samtalene vil transkriberes (gjøres om til tekst) for å brukes til analyse i undersøkelsen. Videoopptakene vil bli slettet umiddelbart etter samtalene.

Hva skjer med informasjonen om barnet ditt?

Barnehagen og personopplysninger vil bli anonymisert under hele undersøkelsen og i den endelige skriftlige masteroppgaven, slik at ingen av deltakerne vil kunne gjenkjennes.

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 barnet ditt bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Vibeke Larsen (student) på telefon: 472 37 670. Du kan også kontakte min veileder Ingeborg S. Holten ved fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier telefonnummer 22 45 22 98.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykkeerklæring til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker at mitt barn:

(navn)

kan videofilmes og at opptakene benyttes til innsamling av datamateriale til masteroppgaven: "Den lyttende pedagogen?"

(Signert av foreldre/ foresatt, dato)

Samtykkeerklæringen signeres i barnehagen og leveres til barnets avdeling innen 25. september

Vedlegg 4.

Undersøkelse i forbindelse med masteroppgave



Jeg er masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er "Den lyttende pedagogen?". Bakgrunnen for undersøkelsen er et utdrag fra St. meld. 41, hvor det står skrevet: "Samspillet mellom voksne og barn er kjennetegnet av at de voksne er lyttende, omsorgsfulle og tilgjengelige" (KD, 2008- 2009: 8) Jeg vil undersøke hvilke holdninger, tanker og refleksjoner personalet har rundt sitt arbeid som *lyttende, omsorgsfulle og tilgjengelige* pedagoger i dagens barnehagehverdag.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For å fange opp detaljene i samspillene og situasjonene, ønsker jeg å bruke videofilm. Jeg vil i løpet av oktober gjøre videoobservasjoner av 2 samlingsstunder og 2 garderobe- situasjoner hvor barna deres vil være tilstede. Dette gjør jeg for å få en detaljert beskrivelse av situasjonene som oppstår sammen med barna. Opptakene vil jeg vise til det pedagogiske personalet samme dag, og dette vil danne grunnlag for samtaler med de ansatte omkring deres tanker, holdninger og refleksjoner omkring sitt faktiske arbeid med de yngste barna. Samtalene vil transkriberes (gjøres om til tekst) for å brukes til analyse i undersøkelsen. Videoopptakene vil bli slettet umiddelbart etter samtalene.

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 barnet ditt bli anonymisert. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Vibeke Larsen (student) på telefon: 472 37 670. Du kan også kontakte min veileder Ingeborg S. Holten ved fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier telefonnummer 22 45 22 98.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vedlegg 5. "Er det nifst?"

Transkripsjon utsnitt 1.

Meg (peker på pc- skjermen): Se på deg nå, Marit. Jenta står og sier ett eller annet som du tydeligvis ikke skjønnte helt, men du bøyer deg ned med en gang og sier;" Åh, er det nifst?"

Marit: Ja, det var en gutt som hadde sjørøver på t- skjorten sin. Hun sier; det er nifst. Det var i alle fall det jeg trodde hun sa, at det var nifst. Så jeg måtte spørre henne om det var det hun mente.

Meg: Det var ikke noe tvil for henne at det er henne du snakker med. Du ser direkte på henne, og bøyer deg ned til henne også.

Marit: Ja...

Inger: Men Marit kunne likeså godt klappet jenta på hodet og sagt; er det nifst? Og allikevel sett rett fram. Det er litt typisk "barnehage", å snakke og kommentere i det vi går rundt.

Meg: Kan det være litt som dere tok opp tidligere, at handlinger er så innebygde, fordi du gjør dette hver dag?

Inger: Ja, for du kunne jo gått videre for snappe av en lue til, og sagt det, mens du gikk forbi.

Marit (ler): Ja!

Meg: Det er interessant å se at du tar den direkte kontakten og sier "åh, er det nifst?"

Inger: Ja, så er vi så flinke, som jeg også er så glad for, at vi setter oss ned med barna. Vi virrer ikke rundt.

Meg: Hva gjør det med barna når dere sitter nede?

Marit: Det har jeg sett på Anne (pedagogisk leder), at hun alltid sitter. Det skaper sånn(...)ro.

Inger: Ja, vi samler også klærne der vi sitter, så rydder vi etterpå.

Marit: Jeg alltid har tenkt sånn, at vi må kjappe oss å kle av, vi må være kjappest mulig. Men vi må jo ikke det. Det får ta den tiden det trengs. Kanskje det er derfor mange reiser seg opp, fordi man føler at man gjør mere nytte av seg når man står. Da klarer man kanskje å kle av barna fortere.

Inger: Og rydde fortere.....

Meg: Det la jeg merke til. Dere bare la klærne ned der dere satt, og lot det være der til alle hadde fått av seg. Ungene fløy litt rundt omkring, og var veldig fornøyde.

Inger: Men det er som vi snakket om tidligere, at vi preges av hverandre. Hadde jeg jobbet sammen med noen folk som stressa rundt, så hadde jeg fått dårlig samvittighet av å sitte stille nede.

Marit: Mm....

Vedlegg 6. "Nå kikker hun stygt på meg igjen"

Transkripsjon utsnitt 2.

Meg: Du, Anne, prøver å se på henne, og så bare lager hun et morskt fjes og snur seg. Du vil ikke ha hjelp av meg, sier du! Skal jeg prate med noen andre? sier du nå. Hva er det som skjer inne i deg da, når det er en person som ikke ...

Anne:vil ha noe med meg å gjøre? Jeg vet jo at hun vil ha (...) Hun bruker meg jo ellers, men nå som jeg har vært veldig lenge i den andre barnehagen, demonstrerer hun jo veldig. Er litt imot meg. Jeg tror det er et uttrykk for: "Det er veldig dårlig gjort at du ikke har vært her. Skal du bare forvente at jeg skal være glad i deg igjen med en gang?" (Anne ler) Det er sånn jeg oppfatter henne, at hun ikke vil gi meg alt av seg igjen nå. Hun har opplevd at jeg blir borte, så hun har ikke tillitt til at jeg alltid vil være der.

Meg: Jeg synes det ser ut som du prøver å trekke deg litt bort. Du prøver å unngå å se på henne noen ganger også.

Anne: Og Kari kommenterer meg der: "Anne følger ikke med", sier du akkurat her.

Kari: Ja, det gjør jeg.

Anne: Det er jo en grunn til at jeg ikke følger med!

Meg: Mente du at hun ikke følte med? Det var jo en grunn for det.

Kari: Ja, det ser jeg nå!

Meg: Jenta hadde jo uttrykt ganske tydelig at hun ikke ville ha noe med Anne å gjøre.

Kari: Jeg var opptatt av alt annet, ser jeg, så da fikk jo ikke jeg med meg den reaksjonen der. Det blir jo litt feil.

*Anne: Nå kikker hun stygt på meg igjen. (Kommenterer jenta på opptaket) **Hun snur seg skikkelig. Hun demonstrerer veldig bra det hun mener, det er det ikke noe mangel på.***

Kari: Det gjør hun ofte, synes jeg.

Anne: Vi kan ikke ta feil av hva hun mener der.

Meg: Ja, for hva tenker du her, når du bare snur deg.

Anne: Okey, jeg skal ikke invadere deg, jeg. Jeg ligger flat.

Meg: Det er litt artig at hun gjør det samme. At begge to snur seg bort fra hverandre.

Anne: Ja. Og så begynner jeg å le litt, for jeg synes hun er litt komisk i det hun gjør. Så det er også for å ikke vise henne at jeg ler av henne, at jeg snur meg så langt rundt.

Vedlegg 7. "Se på meg"

Transkripsjon av utsnitt 3.

Anne: Prøver du å få kontakt med (...)?

Kari: Hun nekter å se på meg.

Meg: Hva er det som har skjedd?

Kari: Jenta har (...) jeg tror det er 5 duplo tog, og så vil hun ikke dele. Jeg tenker at (...) vi har jo ikke så mange av dem, så de må dele litt. Men hun ville ikke gi fra seg en eller to, og så skulle hun nappe til seg resten også. Det var det som skjedde.

Anne: Så du prøver å få henne til å dele?

Kari: Jeg prøver å fortelle henne at vi må dele på togene.

Anne: For du sier "se på meg" og hun nekter?

Kari: Min greie her var at vi skal dele, det er det jeg prøver på.

Meg: Her vil hun bare IKKE ha kontakt med deg...

Kari: (etter min mening i et overrasket toneleie) Nei, hun snur seg jo rundt, vet du.

Anne: Ja, jeg ser hodet hennes går alle andre veier enn der du er.

Kari: Men hun skjønner jo hva jeg mener.

Meg: Hva tenker du om det du gjør her da? Når du ser det nå?

Kari: Jeg tenkte at hun kanskje ville gi det fra seg frivillig, men jeg ser jo at hun ikke har tenkt å høre på meg.

Anne: Men respekterer du hennes uttrykk?

Kari: Ikke der og da, nei.

Anne: Hvis det var jeg som hadde sittet på gulvet der, og ikke henne, hadde du fortsatt gjort det da?

Kari: Jeg hadde nok fortsatt gjort det. Skal jeg være helt ærlig, så hadde jeg nok gjort det. For det jeg tenkte på, fram i tid, er at de to der begynner å krangle om togene, så jeg skal prøve å unngå den biten der. Det er det jeg hele tiden tenker. Jeg hadde nok gjort akkurat samme hadde det vært deg, men om det er feil eller riktig, det (...) Litt usikker på det.

Meg: Men det er jo interessant å se hva man gjør, og hvorfor man gjør det. Først så tar du på henne og sier "Hallo", og så bøyer du deg helt ned her. Og hun vil jo ikke se på deg.

Kari: Jeg tenker litt mere på at kan jeg forklare for henne. For jeg ser jo at det kan bli en krøsj mellom de to, det er det jeg ser.

Anne: Men når du bøyer deg så langt ned(...)

Kari: Jeg er jo ikke den veldige autoritære som står og trykker henne ned, synes jeg da. Men det er jo kanskje en feil måte å gjøre det på.

Anne: Du er jo fortsatt en autoritær person der, føler jeg.

Vedlegg 8. "Smoothien"

Transkripsjon av utsnitt 4

Meg: Hva skjer her nå?

Kari: Her prøver jeg på en måte å unngå at jenta skal søle sånn (...) Jeg ser at det ligger masse smoothie på bordet, så jeg tenker at jeg må få Anne til å hente litt papir, men så funker ikke det. Så tenker jeg: Okey, jeg må prøve å ha oppmerksomheten til jenta litt til, før jeg gir den tilbake. Så kanskje jeg får tørket opp før hun tar hånden oppi.

Anne: Du prøver å holde hendene hennes oppe i luften?

Kari: Jeg prøver på det (...) men nå ser jeg at det går mere på erting. Jeg møter blikket hennes etter hvert, og da tenker jeg at jeg må slutte. Men planen min var å holde hendene hennes borte fra det på bordet.

Meg: Jeg legger merke til du ikke har sagt til henne hva dette handler om.

Kari: Nei, jeg har ikke det.

Meg: Det ser ut som hun ikke skjønner noen ting. Du har jo ikke sagt til henne at du må holde smoothien litt, fordi hun er så grisete på henda. Du tok den bare.

Kari: Nei, jeg har jo ikke sagt et ord, jeg.

Anne: Du har bare prøvd å si til meg at jeg skal hente papir, men jeg har ikke hørt det.

Kari: Jeg har ikke sagt at hun har sølt eller noen ting.(...) Hun så ned etter hvert, men det var jo etter at hun fikk den tilbake da. For da begynte hun å skulle ta på det hun hadde sølt ut, og da gikk det sikkert opp et lys for henne. Men jeg skulle jo ha sagt noe da. Jeg ser jo det selv, at jeg skulle sagt noe før jeg tok den.

Meg: Hva tenkte du der da?

Kari: Jeg tenker det inne i hodet mitt, at jeg skulle sagt noe, men jeg sa det ikke høyt.

Anne: Så rart, Kari, du som har prata hele tiden. (de ler) (...) at du ikke sier noe der, det er egentlig...

Kari: Ja, for normalt, så ville jeg jo sagt noe.

Anne: Det er jo litt rart. Hva kommer det av da?

Kari: Jeg vet ikke. Jeg var veldig bevisst på at hendene hennes skulle være over bordet, sånn at hun ikke skulle grise i det. For det var en ganske stor dam.

Meg: Kan dette være et eksempel på definisjonsmakt? Du bare tar den, og hun får ikke greie på hva som skjer.

Anne og Kari: mm...

Kari: Etterpå ser du at det gikk opp et lys opp for meg, og at jeg gir den tilbake. Jeg ser det på blikket hennes at hun ikke skjønnte noe av det som skjedde, og da tenkte jeg at jeg må gi den tilbake igjen.

Anne: Så lenge det varer da!

Meg: Hva tenker du om det i etterkant?

Kari: Jeg skjønner bare ikke hvorfor jeg ikke sa noe! Det er det eneste jeg tenker. For i situasjonen tenkte jeg bare at jeg må prøve å ha hendene hennes oppe til Anne kommer med papir. Det var det som var tanken. Men så kom det ikke noe papir, og jeg så at blikket hennes ble mer og mere (...) morskt. Men i ettertid ser jeg jo det, jeg skulle sagt noe.

Anne: Det hadde jo ikke gjort noe om hun bare hadde fortsatt å ha smoothien heller da.

Kari: Nei, jeg vet ikke.

Anne: Jeg har jo heller ikke hørt deg, for jeg har jo ikke med meg noe papir tilbake. (de ler)

Kari: Men nå er hun veldig fornøyd igjen da iallfall!

Anne: Det så jo ut som en gulrot foran eselet, for å få det til å gå.

Kari: Jeg trodde ikke det varte så lenge. Jeg trodde det var over med en gang, men det er så overraskende at jeg brukte så lang tid. Det skulle jeg ikke gjort. Hm (...) Det var spennende å se på da, for å si det sånn!

Vedlegg 9. "Berit Bae"

Transkripsjon av utsnitt 5.

Meg: Hva tenker du når du gjør dette på denne måten, i stedet for å gå bort til henne og ta den bort?

Inger: Berit Bae! Definisjonsmakt! Jeg kan nesten si deg sidetall (ler høyt). Nei, hvorfor skal jeg ta den fra henne? Hun vet at hun ikke skal ha den. Men hun kan ikke dy seg, ikke sant.

Marit: Men da gjør du det på en mer positiv måte enn en negativ måte. Der du kunne gått bort og tatt fra henne den, gjør du det til noe annet.

Inger: Jeg kunne tatt smokken og lagt den helt bort, men jeg ser ikke noe (...) For meg(...) eller for oss, er det overhodet ikke noe problem at hun går rundt med den smokken, ikke sant. Hun gjør ingen fortredd. Nå skal jeg slå til igjen: (ler) Da ville det vært den diskursen som styrer (...) Jeg synes det er så herlig å gå på skolen!! (ler høyt) Sånn er det bare og sånn skal det bli, og ferdig med det! Ikke begynn å stille spørsmål om hvorfor!

Meg: Det kunne jo vært en rådende diskurs på denne avdelingen, at hun skulle lagt den smokken i hylla. Da ville du kanskje oppført deg annerledes?

Inger: Da kunne jeg bare tatt den. "Den skal ligge på hylla, og ferdig med det". Også kunne vi hatt det sånn i samlingsstund også. "Nå skal dere sitte ned på rompa, for det er jo det man gjør i en samlingsstund".

Meg: Hadde det vært greit her at en 1 åring skulle sitte stille en hel samlingsstund?

Inger: Joa, vi har fått det til. Men det blir veldig masete for voksne og barn. Det vi har sett fungere de siste årene er at vi bare har slengt ut et teppe, og så bare setter de seg der det måtte passe.

Meg: (peker på en 1 åring på skjermen, som går rundt i samlingsstund) Hva hadde han fått ut av dette, hvis han måtte sette seg?

Inger: Ja, kanskje vi voksne hadde blitt veldig slitne av å hele tiden måtte passe på, og jeg som hadde samlingsstund hadde ikke greid å ha fokus. Det har vi diskutert litt opp og ned, hvor mye tid og krefter man skal bruke på å få de til å sitte.

Vedlegg 10. "Skal jeg hjelpe deg?"

Transkripsjon av utsnitt 6.

Meg: Denne episoden her ønsket jeg dere skulle se. Her strever jenta med å få av buksa og skoene.

Marit: Ja, det husker jeg at jeg så. Men jeg vet at hun klarer det selv, så jeg tenkte jeg ikke ville bryte inn.

Meg: Her begynner hun å gråte, og da spør du: "skal jeg hjelpe deg"

Marit: Ja, men så klarte hun det da.

Inger: Vi jobber jo også litt med det at de skal spørre om hjelp, og ikke gi opp med en gang.

Meg: Men jeg så en forandring med deg da hun begynte å gråte.

Marit: Ja.

Meg: Før tittet du bare bort på henne, men da hun begynner å gråte, ser jeg en forandring. Hva tenkte du på da?

Marit: Jeg tenkte altså, sånn sett, man trenger jo ikke å gråte fordi man ikke klarer å få av skoene. Jeg tenkte at det var noe annet der og da, men jeg så at hun fortsatt slet med skoen. Da tenkte jeg at jeg kunne hjelpe henne. Men jeg vet jo egentlig at hun klarer det fint selv.

Inger: Det jeg synes var så fint, var at du ikke gjorde som jeg har opplevd at mange andre gjør. Du snur deg ikke mot henne og sier: "Åh, slutt å sutre nå, dette fikser du".

Meg: Jeg legger merke til at du snudde deg mot henne og spurte om hun trengte hjelp, selv om hun uttrykte seg med nonverbalt språk. Hun begynte å gråte, og du tok signalet hennes med en gang.

Marit: For det som folk kaller sutring er deres språk. De uttrykker seg med gråt.

Meg: Det er spennende å se at du får med de små tingene, du er veldig observant. Du sitter og hører, og straks hun begynner å gråte, er du tilgjengelig. Hun har på sin måte spurt om hjelp.

Marit: Det er så godt når man blir kjent med barna, for da kan man tolke kroppsspråket deres, spørre seg selv, hva er det for noe? Da greier vi å se på dem at de har vondt eller de bare(...). "Ja, dette fikser du selv, på en måte".