

Små barn setter spor!

DE YNGSTE BARNAS SPRÅK OG KOMMUNIKASJON I
BARNEHAGEN

*En kritisk studie av 1-2åringers spor og posisjoner i barnehagens ulike
gruppekontekster, ut fra et voksen-barn perspektiv*

Annette Kristoffersen Winje

Høgskolen i Oslo

Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier.

Materstudie i barnehagepedagogikk

Mai 2010

Forord

I skrivende stund er våren endelig kommet og sola skinner og varmer igjen på ballkongen i Selvsbyggerveien 84. Når jeg nå ser tilbake har årstidene kommet og gått utenfor vinduet, og det har gått vel 2 ½ år siden jeg startet på denne masteroppgaven (oktober 2007). Det er mange som har bidratt til at masteroppgaven nå er ferdigskrevet og som fortjener én *hjertens takk*.

Takk til fagmiljøet og engasjementet blant lærere og studenter i barnehagepedagogikk ved Høyskolen i Oslo. Miljøet og menneskene har vært inspirerende og en god støtte gjennom hele studiet. Jeg vil starte med og spesielt takke Anne min veileder, for din åpenhet og ditt inkluderende vesen. Du brenner for faget og har erfaring og praksisbakgrunn som er uvurderlig både faglig sett, men også menneskelig sett. Ditt syn på at livet består av mer enn akademia, har gjort at jeg har kunnet senket skuldrene og brukt den tiden jeg har trengt for å bli ferdig med prosjektet. Takk for de gode veiledningene, varme tekopper, mørk sjokolade, humor og latter og for din sjenerøsitet ved å ha veiledninger i Vestliveien. Takk for at du har hatt tro på meg gjennom hele denne prosessen og takk for du ønsker et videre samarbeid. Jeg vil også takke spesielt Nina som jeg møtte for første gang på førskolelærer studiet høsten 1999. Du har en faglig tyngde og kapasitet som er unik. Takk for ditt engasjement for prosjektet og for at du alltid har hatt en åpen dør og gitt meg gode råd og ord på veien, det har betydd mye. Takk til Brit som gjorde mitt første møte med Høyskolen i Oslo personlig og for dine oppmuntrende og gode ord i årene under og etter førskolelærer studiet.

Kjære medstudenter, takk for alle faglige diskusjoner og for godt studentmiljø. Takk Ingeborg for at du har fulgt meg til ”The bitter end”. Takk for det gode og nære samarbeidet i studiet og alle de koselige møtene vi har hatt utenfor studiet. Takk for tid og konstruktive faglige diskusjoner og for ditt smittende rolige vesen. Takk til alle gode venner utenfor studiet, siden nyttår 2010 har jeg ikke vært til stede for dere, takk for tålmodighet, forståelse og interesse for prosjektet. Kjære mamma og pappa, alltid nære og alltid like hjelpsomme. Takk for hus og hjerterom. Takk for tid, der ferie og fridager har gått med til å passe barn og holde forte. Takk for økonomisk støtte når studielånet ikke har strukket til og en hjertens takk for at dere har hatt tro på meg gjennom hele studiet. Takk kjære bror for all støtte gjennom tekstmeldinger,

telefoner og gode klemmer, du betyr mye for meg og jeg gleder meg til vi nå kan få lit bedre tid sammen. Takk Laila for faglige samtaler og for gjennomlesning. Takk kjære tantebarn Kristianne og Cecilie, for at dere er alltid er så imøtekommende og så gode lekekammerater når vi kommer til Akسدal. Kjære svigermor og svigerfar, takk for alt dere har stilt opp for oss. Takk tante Silje for barnevakt og for din kjærighet til dine tantebarn.

Kjære Vagleik. Takk for at du gav meg muligheten til å gjennomføre dette studiet. Din tro på meg, din hjelpsomhet i forhold til studiet og de faglige diskusjonene har hatt en uvurderlig verdi. Takk for din kjærighet og tid, takk for godt samarbeid og utholdenhet! Det krever sin mann å ha familie sammen med en skrivende kone, som snart har full gått to svangerskap i samme periode. Takk for jeg ikke har trengt å bære på dårlig samvittighet og for at du har holdt det du en gang sa: *Nå er det din tur Annette!* ***Kjære beste*** marsipanklomper; barna våre Tiril og Viljar. Tirilmor, du kom først og var det beste som hadde hendt oss da jeg startet på masterstudiet, og takket være deg ble jeg opptatt av hvordan de yngste barna i barnehagen hadde det. Takk for din tålmodighet, forståelse, fantasi, ditt smil og fantastiske humør, humor og din omsorg for lillebror! Viljarbror, du ble til og født under denne oppgavens tilblivelse, og har derfor vært den største inspirasjonskilden i forhold til oppgavens hovedfokus språk og spor. Takk for din positive energi, gode koser (AAah), fantastiske velkomster og gode smil. Til vår gutt som enda er i magen, verdens beste eksamensgave! Du har til nå vært livets største overraskelse!

Oslo- Tonsenhagen, første mai 2010.

Annette

Summary

The politicians promised full access to kindergartens within 2007, hence the numbers of small children grew considerably. The youngest children, between the ages of 1-2 years, went from being a minority to a majority. This led to new challenges for the profession, and there is therefore a demand for new knowledge and practice for the employees within the kindergartens. This thesis is not a normative discussion about whether or not this age group should be attending the kindergarten. They are there, and consequently I find it valuable to seek knowledge and understanding about their life. By doing this, I hope that we can follow up and alter the structures and practices according to the needs of the children.

In this research project I have used post-modern perspectives to be able to challenge the present leading theories and discourses that influence both the children and the kindergarten. I have looked into which languages and forms of communication that catches the adult's attention, and furthermore which languages are able to leave traces in the department for 1-3year olds. I have tried to lift the practice within the kindergarten from a micro-level to a macro-level to get an overview; I have done this by discussing post-colonial perspectives and Michel Foucault's (1999;1994;1985;1980) understanding of discourse, knowledge and power.

I claim that my thesis shows how discourses, knowledge, and power might have consequences for the colonizing of the youngest children in the kindergarten, and how this has an effect on the children's recognition and ability to leave traces. If the kindergarten is supposed to be a pedagogical institution in development, I believe that we must dear to ask critical questions regarding various aspects of how the kindergarten operates.

In addition to the above, I have also discussed the conceptual idea of traces in relation to participation and contribution. Children that leave traces have, according to Palludan (2005), a greater opportunity to participate and contribute than children who do not leave traces. Since January 2006, the children's right to participate and contribute was implemented in the Norwegian law for kindergartens. This was in line with the UN Convention on the Rights of the Child (2003). Regardless of age and skills, all children have by law the right to express themselves, and participate and contribute in the kindergarten. Therefore, the youngest children must be viewed not only as spectators and observers, but also as participants and co-constructors in the pedagogical landscape that makes up the kindergarten

I chose to analyze five episodes from my data material, by using these concepts: Language and Communication, Intersubjectivity and Recognition, Traces and Position. Furthermore the findings from the analysis, of the different episodes, were discussed in relation to post-colonial theory, discourse, knowledge and power.

I have in this master thesis focused on the adult-child relation with an aspiration of opening up for new understandings regarding the youngest children in the kindergarten. I have had as goal, to contribute back to the kindergarten with new insight and understanding. I which to voice the voice of youngest group in the kindergarten that are not able state their concerns themselves. And to awaken the consciousness and interest of the adults, concerning their own role and practice working with the youngest children in the kindergarten.

Sammendrag

Løfte fra politikerne om full barnehagedekning i løpet av 2007, gjorde at veksten av små barn i barnehagen økte. De yngste barna fra 1-2 år gikk fra å være en minoritet i barnehagen til å bli en majoritet. Dette gav nye utfordringer til feltet og krevde et nytt fokus og nye praksiser fra dem som jobber i barnehagen. Denne oppgaven er ikke en normativ diskusjon om hvorvidt det er bra for små barn å gå i barnehagen. De er der, og jeg ønsker derfor å innhente kunnskap om deres liv i barnehagen, slik at vi kan følge opp og endre barnehagens struktur og praksis i takt med barns behov.

Jeg har i dette forskningsprosjektet tatt i bruk postmoderne perspektiver for å kunne utfordre rådene teorier og diskurser som påvirker barn og barnehage. Jeg har sett på hvilke språk og kommunikasjonsmåter som fanger de voksnes oppmerksomhet, og videre hvilke språk som får sette spor på en 1-3 års avdeling. Jeg ønsket og løfte praksisen fra mikronivå til et makronivå for å få et overblikk; dette har jeg gjort ved å drøfte postkoloniale perspektiver og Michel Foucaults (1999;1994;1985;1980) forståelse av diskurser, kunnskap og makt.

Jeg mener at oppgaven min viser hvordan diskurser, kunnskap og makt kan få konsekvenser for kolonisering av de yngste i barnehagen og hvordan dette får følger for barns anerkjennelse og mulighet til å få sette spor. For at barnehagen skal være en pedagogisk institusjon i utvikling, mener jeg at vi må tørre å stille kritiske spørsmål til ulike forhold med barnehagen.

Jeg har også satt begrepet spor i sammenheng med medvirkning, da barn som setter spor ifølge Palludan (2005) har større mulighet til å medvirke i egen barnehagehverdag enn de barna som ikke får sette spor. Fra første januar 2006 ble barns rett til medvirkning satt i kraft gjennom den norske barnehageloven, som følge av FNs barnekonvensjon (2003). Uavhengig av alder og ferdigheter har alle barn i Norge i dag rett ved lov til å uttrykke seg og medvirke i barnehagen. Dette gjør at barnehagen må se de yngste ikke bare som tilskuere og observatører, men som deltakere og medkonstruktører i det pedagogiske landskapet som barnehagen utgjør.

Jeg valgte å analysere fem episoder fra mitt datamateriale ved hjelp av disse begrepene: *Språk og kommunikasjon, intersubjektivitet og anerkjennelse, spor og posisjon*. Videre ble funnene fra analysen av de ulike episodene drøftet opp mot postkolonial teori og begrepene diskurs, kunnskap og makt.

Jeg har i denne masteroppgaven fokusert på voksen- barn relasjonen, med et ønske om å åpne opp for nye forståelser rundt små barn i barnehagen. Jeg har hatt som ambisjon at denne oppgaven skal kunne gi ny innsikt og forståelse tilbake til praksis. Jeg vil være et talerør for de yngste barna som ikke har mulighet til å ta til orde for seg selv, og vekke de voksnes bevissthet og interesse rundt egen rolle og praksis i arbeidet med de yngste barna i barnehagen.

Innholdsfortegnelse

FORORD	1
SUMMARY	3
SAMMENDRAG	5
1. INNLEDNING	10
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	10
1.2 PRESENTASJON AV OPPGAVENS FOKUSOMRÅDE OG AVGRENSNING	11
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING	13
2. MINE REFLEKSJONER RUNDT BEGREPET SPOR	15
2.1 VI TRENGER NOEN FERDIGHETER FOR Å SETTE SPOR I BARNEHAGEN?	15
2.2 DET VERBALE SPRÅKETS POSISJON I BARNEHAGEN	16
2.3 MÅ ALLE BARN SETTE SPOR?	17
3. DAGENS BARNDOMSDISKURSER OG POSTMODERNE PERSPEKTIVER	18
3.1 ET NYTT PARADIGME INNENFOR BARNDOMSDISKURSEN	18
3.2 MANGFOLD ROMMER MER ENN DET FLERKULTURELLE PERSPEKTIVET	20
3.3 DIKOTOMIER	21
3.4 "ENDA IKKE", KONTRA "HER OG NÅ"	22
3.5 OPPSUMMERING	23
4. VITENSKAPSTEORETISKE PERSPEKTIVER	25
4.1 VITENSKAPSTEORI	25
4.2 VITENSKAP MØTER EMPIRI	27
4.3 JEG SOM FORSKER	29
4.4 OPPSUMMERING	29
4.5 POSTKOLONIALE PERSPEKTIVER	30
4.6 DISKURSER	33
4.7 KUNNSKAP OG MAKT	33
4.8 KRITISK TIL MITT EGET PRAKSISFELT?	36
4.9 OPPSUMMERING	37

5. BARN RELASJONSLIV I BARNEHAGEN UT FRA ULIKE PERSPEKTIVER	38
5.1 DAGENS BARNEHAGESDISKURS	38
5.1.1 ETT ÅR OG PÅ EGEN ARENA	38
5.1.2 STERK VEKST AV SMÅBARN I BARNEHAGEN	39
5.1.3 VOKSNES MAKT OG BARNES POSISJON I BARNEHAGEN	41
5.1.4 OPPSUMMERING	42
5.2 ANERKJENNELSE	43
5.2.1 BARN RELASJONSLIV I BARNEHAGEN OG ANERKJENNELSE SETT UT FRA ULIKE PERSPEKTIVER	43
5.2.2 DIALEKTISK RELASJONSTEORI	44
5.2.3 ULIKE MENNESKESYN	44
5.2.4 INTERSUBJEKTIV DELING OG INTERSUBJEKTIVITET	45
5.2.5 HVEM FÅR SETTE SPOR I BARNEHAGEN?	46
5.3 SPRÅK OG POSISJON I ET PERSPEKTIV AV VERBAL OG NONVERBAL KOMMUNIKASJON	48
5.3.1 ULIKE PERSPEKTIVER PÅ KROPPEN SOM KOMMUNIKASJONSMÅTE	49
5.3.2 SPRÅK ER MER ENN ORD	54
5.3.3 DET VERBALE SPRÅKET SOM NORM	56
5.3.4 ORDENES MAKT	57
5.3.5 OPPSUMMERING	59
6. METODOLOGI OG METODE	61
6.1 ETNOGRAFI SOM METODOLOGI	61
6.2 KRITIKK MOT ETNOGRAFI SOM METODOLOGI I FORSKNING	64
6.3 ETNOGRAFI SOM METODOLOGI I FORSKNING MED BARN SOM INFORMANTER	65
6.4 OBSERVASJON SOM METODE	65
6.5 "VISUELL ETNOGRAFI", VIDEO SOM VERKTØY FOR OBSERVASJON	67
6.6 BRUK AV VIDEOKAMERA I FORSKNING	70
6.7 FORSKER OG INFORMANT I VIDEOOBSERVASJON	71
6.8 RELIABILITET OG VALIDITET	72
6.9 OPPSUMMERING	73
7. ANALYSE ET TVETYDIG BEGREP?	74
7.1 ANALYSE I KVALITATIV FORSKNING	74
8. ETIKK I FORSKNING	76
9. PRAKTISK GJENNOMFØRING	78
9.1 VALG AV BARNEHAGE	78
9.2 FILMINGEN I BARNEHAGEN	78

9.3 BEARBEIDING OG TRANSKRIBERING	80
<u>10. PRESENTASJON OG REFLEKSJONER RUNDT FEM UTVALGTE EPISODER</u>	<u>81</u>
10.1 EPISODE 1 – LYDLØSE SPRÅK OG SPOR	82
10.1.1 ANALYSE AV EPISODEN: LYDLØSE SPRÅK OG SPOR	83
10.2 EPISODE 2 – SØPPELBILEN	85
10.2.1 ANALYSE AV EPISODEN: SØPPELBILEN	86
10.2.2 OPPSUMMERING	89
10.3 EPISODE 3- DYREKASSEN.	89
10.3.1 ANALYSE AV EPISODEN: DYREKASSEN	90
10.4 EPISODE 4 – KARNEVALSKATTENS KORTE LIV	92
10.4.1 ANALYSE AV EPISODEN: KARNEVALSKATTENS KORTE LIV	93
10.4.2 OPPSUMMERING	95
10.5 EPISODE 5 – PÅ HANDLETUR I FIREMANNSVOGN	95
10.5.1 ANALYSE AV EPISODEN: PÅ HANDLETUR I FIREMANNSVOGN	96
10.6 OPPSUMMERING	98
<u>11. DRØFTNING OPP MOT TEORI</u>	<u>100</u>
11.1 VOKSNES KOLONISERING AV DE YNGSTE BARNA	100
11.2 JEG ER MEG	101
11.3 KOLONISERING ET BÅDE OG?	102
11.4 VOKSNES DISIPLINERENDE MAKT OG ULIKE DISKURSERS KOMPLEKSITET	103
11.5 EN NY TID, EN NY VOKSENROLLE I BARNEHAGEN	106
11.6 OPPSUMMERING	106
<u>12. AVSLUTNING</u>	<u>109</u>
<u>13. APPENDIKS</u>	<u>111</u>
<u>14. LITTERATURLISTE:</u>	<u>115</u>
<u>15. VEDLEGG</u>	<u>124</u>
VEDLEGG1	124
VEDLEGG 2	126
VEDLEGG 3	127

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

”De yngste barna er kommet for å bli i barnehagen, og vi trenger derfor mer kunnskap om dem” (Kollokviearbeid, 2007).

Disse ordene ble et utgangspunkt for denne masteroppgaven. 1-2 åringene gikk på daværende tidspunkt fra å være en minoritet i barnehagen til og bli en majoritet. Den sterke veksten av små barn i barnehagen var et dagsaktuelt tema i samfunnet, og debatten gikk friskt kanskje spesielt innad i barnehagemiljøet. Regjeringen hadde som mål å oppfylle valgløftet om full barnehagedekning i løpet av 2007 og det i rekordfart. Mitt første barn (16 mnd) hadde da akkurat startet i barnehagen og jeg kjente at temaet småbarn i barnehagen engasjerte meg både som mor og fagperson. Videre ble jeg invitert av min veileder Anne Greve til å gå inn i det NRF-støttede forskningsprosjekt ”Små barns omsorgskarrierer” som er et samarbeidsprosjekt mellom Høyskolen i Oslo og Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). Dette hørtes spennende ut og jeg takket ja til tilbudet. Da jeg startet på masterstudiet ved HIO hadde jeg ingen intensjon om å skrive om de yngste barna i barnehagen, men slik ble altså. Et valg jeg i ettertid ikke har angret på.

Det var først etter feltarbeidet at temaet for denne oppgaven ble klart. Interessen for barns relasjonsliv i barnehagen ble et utgangspunkt som videre begrenset seg til voksen-barn relasjonen. Jeg har gjennom masterstudiet blitt fasinert og inspirert av Palludans (2005) forståelse av begrepet ”spor”, og jeg bestemte meg derfor for å ta dette begrepet med meg videre i masterarbeidet. Etter hvert som jeg så videomaterialet fra feltarbeidet, utviklet interessen seg fra hvordan de yngste barna setter spor i barnehagen, til å handle om det som ligger bakenfor sporene: de voksnes evne og vilje til å oppdage og anerkjenne de yngste barnas språk og kommunikasjon i en gruppekontekst.

Hvordan de voksne oppfatter og svarer på de yngste barnas språk og kommunikasjon ble et avgjørende perspektiv å ta, da det ble klart for meg at barna var avhengige av de voksnes hjelp til å få sette spor. Dette var også noe som berørte barns muligheter for å medvirke i egen

barnehagehverdag. Når et menneske setter spor etter seg, har mottakerne anerkjent individet først når individet har fått ”feedback” på sin meddelelse (John Fiske, 2003), og når dette har fått konsekvenser for hva som skjer videre i konteksten. Det motsatte vil ikke kunne føre til spor. Slik ble mitt kritiske blikk et ståsted og det postkoloniale perspektivet valgt som redskap for undersøkelsen.

Ganske tidlig i prosessen ønsket jeg også å se på sammenhengen mellom det som skjer i voksen-barn relasjonen i barnehagen og diskurser i samfunnet. Dette for å både kunne se fra innsiden på mikronivå og få et blikk fra utsiden på makronivå. Jeg håpet at dette til sammen også kunne gi meg kunnskap om voksenrollen i barnehagen. Mitt ønske for denne oppgaven er å kunne gi noe tilbake til barnehagens praktiske virke. Jeg ønsker å bidra med kunnskap og øke bevisstheten rundt de yngste barna i barnehagen i relasjon til de voksne, og ut fra dette øke kunnskapen om og sette fokuset på noe av hva dagens voksenrolle i barnehagen innebærer.

1.2 Presentasjon av oppgavens fokusområde og avgrensning

Mitt fokusområde for denne undersøkelsen er:

Jeg ønsker å rette søkelyset mot de yngste barna (1-2 år) i barnehagen, for å se hvordan deres kommunikasjon og språk blir oppdaget og mottatt av de voksne og videre hvordan deres budskap og felles konstruksjon av mening, får betydning for kontekstens videre utvikling.

Etter at jeg hadde gjennomført feltarbeidet merket jeg at jeg trengte å avgrense og konkretisere målet for det videre arbeidet. Jeg lagde derfor en problemstilling som har vært til god hjelp gjennom resten av arbeidsprosessen.

Hvilke språk eller kommunikasjonsformer blir lagt merke til, blir anerkjent og får sette spor på en ett- til treårsavdeling i barnehagen, sett ut fra et barn-voksen perspektiv med et fokus på de yngste barna i barnehagen? Og hvordan kommer dette til syne i ulike gruppekontekster?

I utførelsen av denne undersøkelsen har jeg blant annet valgt å bruke postkolonial teori, og gjøre bruk av begreper som kolonisering, diskurs, kunnskap, makt og posisjoner. Disse begrepene mener jeg kan være til stor hjelp for se hvilke kommunikasjonsmåter som blir lagt

merke til og ikke av de voksne i barnehagen. Videre kan de brukes til å fortelle noe om hvilke posisjoner de ulike menneskene har i de ulike gruppekontekstene. Jeg mener postkolonial teori ikke bare er et godt verktøy for å avdekke eller avkrefte kolonisering av barn, men det gir også muligheter for å se sammenhengen mellom dominerende diskurser i barnehagen og samfunnet. Anerkjennelse er et annet viktig begrep som jeg ønsker å bruke, dette fordi jeg tror det kan fortelle noe om de voksnes væremåte i relasjonene til barn. Jeg har valgt å bruke forskjellige anerkjennelsesteorier med utgangspunkt i flere ulike perspektiver. Dette fordi jeg ønsker å formidle et mest mulig helhetlige bilde av det teoretiske feltet.

I Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006: 34- 35) for barnehagen står det at:

Personalet skal fremme tillit mellom barn, og mellom barn og voksne, slik at barn føler glede ved å kommunisere og trygghet til å benytte ulike språk. Videre står det at: Det å forstå barns ulike uttrykk vil være av stor betydning for hvordan barn opplever møte med andre, som igjen påvirker barns oppfatninger av seg selv (Kunnskapsdepartementet, 2006: 13).

Ved å ha et fokus på dette håper jeg å kunne styrke bevisstheten og praksis rundt hva som finner sted i kommunikasjonen mellom voksne og de yngste barna i barnehagen. Det verbale språket har av åpenbare grunner en særstilling som kommunikasjonsform. Det vil derfor være interessant å se hvordan den dominerende verbalspråklige diskursen gjenspeiler seg i barnehagen, der barn ”enda ikke” behersker det verbale språket som kommunikasjonsmåte. For å kunne se hvilken oppmerksomhet og hvordan de yngste barnas nonverbale kommunikasjon blir mottatt av de voksne, har jeg valgt å følge 1-2 åringene i deres hverdag i barnehagen.

Jeg ser posisjon som et uttrykk for makt og hierarki. Posisjonene de ulike menneskene har, kan derfor fortelle om makt og de rådende diskursene i barnehagen. Videre vil spor eller fravær av spor være et uttrykk for posisjoner. Når et budskap er oppdaget og bekreftet, har individet fått en synlig posisjon, fått satt spor i den sosiale sammenhengen. I fravær av spor er individet oversett eller kolonisert og kan få en usynlig posisjon. Spor eller fravær av spor vil derfor kunne synliggjøre og konkretisere ikke bare posisjoner, makt, hierarki og diskurser, men også i hvilken grad barns medvirkning og medbestemmelse forekommer. Jeg mener i likhet med Sandvik (2006) at det å ha innflytelse og medvirkning også handler om å sette egne spor.

Når man setter egne spor i omgivelsene, erfarer man at man er noen, man erfarer at det nytter, at man kan gjøre noe med sin egen situasjon, sitt eget liv. Man beveger seg fra å lete etter andres svar, til å finne sine egne (Sandvik, 2006:20).

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006:14) fremholder at god kommunikasjon mellom barn og voksne samt god organisering og planlegging, vil kunne påvirke barns motivasjon til å påvirke sin egen hverdag. I god kommunikasjon inngår det en lyttende voksen, en tilstedeværende voksen som gir rom, en etterspørrende voksen og en voksen som gir tilbakemeldinger til barna. Slik kan barn få kjenne på egne ferdigheter og få erfaringer med at deres innflytelse gjelder.

1.3 Oppgavens oppbygning

Kapittel 1, *Innledning*, er en presentasjon av bakgrunn for valg av tema omkring barns relasjonsliv i barnehagen, og videre en beskrivelse av oppgavens fokusområde og avgrensning, som blant annet omfatter hvordan de yngste barnas språk blir oppdaget og mottatt av de voksne i barnehagen.

Kapittel 2, *Mine refleksjoner rundt begrepet spor*, gir en presentasjon av min forståelse av ordet spor og verbalspråkets posisjon i barnehagen.

Kapittel 3, *Dagens barndomsdiskurser og postmoderne perspektiver*, er et kort og innledende teorikapittel, der jeg tar for meg ulike begreper og teorier rundt dagens barndomsdiskurser og der blant annet begrepet mangfold blir behandlet.

Kapittel 4, *Vitenskapsteoretiske perspektiver*, er en presentasjon av vitenskapsteori og postkoloniale perspektiver samt en redegjørelse for mitt vitenskapsteoretiske ståsted.

Kapittel 5, *Barns relasjonsliv i barnehagen sett ut fra ulike perspektiver*, er oppgavens hovedteorikapittel, der jeg presenterer et utvalg av teorier, begreper og perspektiver som berører de yngste barnas relasjonsliv i barnehagen. Her blir også språk og posisjon i et perspektiv av verbal og nonverbal kommunikasjon presentert.

Kapittel 6, *Metodologi og metode*, gir en presentasjon av etnografi som metodologi, observasjon som metode og video som verktøy.

Kapittel 7, *Analyse et tvetydig begrep?* Her problematiserer jeg begrepet analyse i kvalitativ forskning.

Kapittel 8, *Etikk i forskning*, er et lite kapittel om kvalitativ forskning og dets etiske krav.

Kapittel 9, *Praktisk gjennomføring*, er en beskrivelse av prosjektets prosess. Fra valg av barnehage, gjennomføring av datainnsamling og veien videre til bearbeiding og transkribering.

Kapittel 10, *Presentasjon og refleksjoner rundt fem utvalgte episoder*, er en presentasjon av forskningsprosjektets analyserte episoder i lys av mine teoretiske perspektiver.

Kapittel 11, *Drøftning mot teori*, her drøfter jeg analysene opp mot postmoderne perspektiver og postkolonial teori. Kapitlet tar blant opp spørsmålet: en ny tid en ny voksenrolle i barnehagen.

Kapittel 12, *Avslutning*, er en oppsummering av prosjektet.

Kapittel 13, *Appendiks*, er et kapittel som handler om mine refleksjoner over metodologi og metode, min stemme i prosjektet og avsluttes med noen tanker om videre forskning med dette prosjektet som utgangspunkt.

2. Mine refleksjoner rundt begrepet spor

2.1 Vi trenger noen ferdigheter for å sette spor i barnehagen?

Ordet ”spor” kan inneholde mye og gjerne oppleves som et abstrakt begrep. Jeg vil derfor sette ord på hvordan jeg forstår begrepet ”spor”. Her kommer en liten hverdagshendelse fra våren 2008, hvor Viljar (6 år) uoppfordret filosoferer nettopp rundt ordet ”spor”.

Mamma Ingrid hører at Viljar, (6år), roper; *Kom Grete, så går vi ut og setter spor!*

Viljar og Grete (snart 4 år) løper ut i sandkassen og trækker rundt.

Mamma Ingrid blir nysgjerrig og spør; *Hva betyr å lage spor, Viljar?*

Viljar: *Å lage merker.*

Etter en stund sier han: *Men det er mye lettere med sko.*

Da min gode venn Ingrid ringte og fortalte meg om denne lille hendelsen, tenkte jeg at dette perspektivet på ”spor” var en analogi jeg kunne bruke i arbeidet mitt. Hva betyr det å sette spor? *Å lage merke*, var Viljars (6 år) enkle og presise svar. Men det som virkelig fanget meg og fikk meg til å tenke, var utsagnet: *Men det er mye lettere med sko*. Viljar opplevde at det var lettere å sette merke, avtrykk eller spor når han hadde på seg sko.

Sko var i dette tilfellet et redskap for å sette spor i sanden. I overført betydning har vi mennesker ulike ferdigheter som vi kan se på som våre redskap. Ikke for å sette spor i sanden, men for å sette spor i den sosiale sammenhengen. Verbalt språk er en av mange ferdigheter som vi mennesker har for å kunne ytre oss og kommunisere med hverandre. Dette språket er derfor et viktig redskap, ikke minst fordi det er gjennom denne ferdigheten majoriteten kommuniserer i vårt samfunn.

Ute i naturen er spor synlige og konkrete i motsetning til spor i den kommunikative verden, men de har noe til felles: Spor har kun en betydning hvis noen oppdager dem. For at spor skal ha en betydning i en sosial sammenheng, må altså noen oppdage sporet før sporet blir gyldig. I den sosiale sammenhengen kan man altså ikke sette spor alene, andre må oppdage og svare eller gi tilbakemelding på utspillet. Det kan være en gest, blick, verbal ytring eller en kroppsbevegelse, og være seg positiv eller negativ i karakter. Uansett uttrykksmåte er mennesker avhengige av å bli lagt merke til av andre, for å sette spor eller avtrykk i et sosialt

fellesskap. Dette vil også påvirke enkeltindividets mulighet til å medvirke og være medkonstruktør i eget liv. I likhet med Palludan (2005) mener jeg at det er den voksnes ansvar at alle barn i barnehagen får sette spor, noe som innebærer voksnes årvåkenhet mot alle typer språk.

2.2 Det verbale språkets posisjon i barnehagen

I Charlotte Palludans (2005) forskning viste det seg at barn med en flerkulturell bakgrunn ble oversett av voksne i barnehagen, fordi de ikke behersket det danske språket fullt ut. De flerkulturelle barna fikk ikke sette spor i samme grad som de barna som behersket det danske språket. Videre skriver Palludan (2005) at de yngste barna på avdelingen satte utydeligere spor enn de eldste barna, blant annet fordi de ikke behersket verbalspråket like godt. Dette mener jeg er viktig å stoppe opp ved i arbeid med små barn, da dette kan få konsekvenser for hvilken oppmerksomhet og posisjon de yngste barna får i barnegruppa, og for hvordan barna posisjonerer seg selv i forhold til de andre barna og voksne i barnehagen. For av barn mellom 1 og 2 år er det ikke mange som behersker det verbale språket fullt ut. I deres hverdag vil det å kommunisere gjennom alle sanser og hele kroppen være like naturlig som det verbale språket. Jeg er derfor nysgjerrig på om det verbale språket fortsatt får dominere og får sette spor på en ett- til treårsavdeling?

Å sette spor i barnehagen vil også kunne ha innvirkning på maktforholdet ut fra hvor barn blir posisjonert i en gruppekontekst. Barn selv posisjonerer seg og andre i hierarki (Palludan, 2005) noe som kan sies å være en del av det å være barn. I denne oppgaven vil posisjonene ses i forhold til voksnes varierende oppmerksomhet rettet mot barns ulike språk og kommunikasjonsformer. I mitt prosjekt er det ikke slik at 1-2 åringene forblir 1-2 år, slik de flerkulturelle barna i Palludans forskning (2005) alltid kommer til å være flerkulturelle. Likevel synes jeg det er viktig å ta tak i 1-2 åringenes språk og posisjon i barnehagen, ikke bare fordi lovene (FNs Barnekonvensjon, 2003; Barnehageloven, 2006) forteller oss det, men fordi dette er en faktor som er med på å prege barnas liv. Det handler om barns hverdag, trivsel, læring og identitetskonstruksjon i barnehagen, samtidig som det handler om voksnes kunnskap, forståelse og praksis. Det handler grunnleggende om vårt menneskesyn og hvordan barnehagen som pedagogisk institusjon kan ivareta dette.

Med dette som utgangspunkt mener jeg at det ikke bare kan henvises til den voksnes vilje og evne til å se barn til enhver tid, men at det også ansvarliggjør de voksne i forhold til hvordan

budskapet til de yngste blir brukt etter at det er oppdaget av voksne. Blir budskapet tatt i betraktning og får betydning for det som skjer videre i sammenhengen? Eller blir budskapet oversett og kolonisert? Jeg mener at mennesker i en sosial sammenheng har fått satt spor først når budskapet som et menneske har uttrykt blir tatt i betraktning, være seg med positivt eller negativt utfall, og slik får betydning for det som skjer etterpå i konteksten.

2.3 Må alle barn sette spor?

I den senere tid har det blitt et større fokus på at barn blir utsatt for konstant overvåkning. Dette er en konsekvens av at barndommen i større grad enn før er blitt institusjonalisert på et tidligere tidspunkt i livet. Et barn (5år) fra min tidligere barnehagepraksis sa en gang til meg: *Jeg gleder meg til å starte på skolen, fordi der er det ikke så høye gjerder.* Jeg spurte hvorfor barnet gledet seg til akkurat dette? Det kom et overraskende raskt svar tilbake fra barnet. *Jo, for da kan jeg løpe hjem hvis det hender meg noe.* Inngjerdingen i barnehagen er primært ment for å skape trygghet for voksne og barn, men det kan også oppleves som innesperring og som overvåkende. Barnet har i utgangspunktet ikke mulighet for å trekke seg bort fra barnehagen, det blir levert og hentet. Dette eksempelet handlet om det fysiske miljøet rundt barnehagen som institusjon, men det finnes også et sosialt perspektiv som er viktig å rette oppmerksomheten mot.

Silin (2005) hevder at stillhet kan være befriende og at det å få være til stede uten at noen forlanger noe av oss og omvent, kan være godt. Det er viktig at barnehagen også er et sted der barna kan få "være", uten å måtte delta og bidra til enhver tid. Barn har ikke mulighet til å dra fra barnehagen når de har fått nok, derfor blir det spesielt viktig at deres signaler om å få være i fred blir tatt i betraktning og ikke blir sett på som et sosialt avvik. Min forskning retter ikke søkelyset mot denne problematikken, men jeg ser at dette er viktige perspektiver som må nevnes uten at jeg i dette arbeidet utdyper det noe mer. Jeg mener at alle barn skal bli sett og få sette spor når de selv ønsker det, men ikke for enhver pris og til enhver tid. Med det mener jeg at barna skal føle seg fri til å sette spor eller la være, mens voksne i barnehagen må stå for det motsatte. Voksne skal ikke ha en valgmulighet når det gjelder å gi eller ikke gi barn oppmerksomhet, de skal være tolerente og stå til disposisjon for det mangfold av barn som skal bekreftes der de er.

3. Dagens barndomsdiskurser og postmoderne perspektiver

Jeg velger nå innledningsvis å presentere og reflektere over et utvalg av teori og begreper, som jeg mener har preget min tenkning i alle deler av prosjektet, og som jeg mener har vært et viktig utgangspunkt for denne oppgaven.

3.1 Et nytt paradigme innenfor barndomsdiskursen

Vi kan si at synet på barndom har preget og preger de diskursene som til enhver tid har vært og er dominerende i et samfunn. Ifølge Michel Foucault¹ (1999) er diskurs et sett av begreper, problemstillinger og formuleringer som ligger nedfelt i språket og som alle innen en gitt kultur deler. Thagaard (2003) mener at diskurs kan også knyttes til regler og normer for hvordan personer innen en kulturell sammenheng forholder seg til fenomenene. En diskurs kan ses på som en institusjonaliserende måte å tenke på hvor verdier, regler og normer er satt. Innenfor hver diskurs finnes det en historisk produsert ramme, som forteller oss hva som er sant eller ikke sant, riktig eller galt (Rhedding-Jones, 2005b; Ryan & Grieshaber, 2005).

Vi er alle med på å konstruere dagens barndomsdiskurs. Berger og Luckman (1966) hevder at mennesker blir skapt og skaper samfunnet. Dette er en dialektisk tankegang, som viser til en gjensidig påvirkning mellom individ og samfunn. Det er gjennom denne dialektiske prosessen at menneskets virkelighet blir til. Ut fra en slik teori kan vi si at de diskursene som er rådene på samfunnsnivå, også kalt makronivå, også vil være rådene på mikronivå, som for eksempel representerer individene i barnehagen. Det finnes ulike historiske konstruksjoner av barndom, som også dagens barndomsdiskurs er påvirket av. James, Jenks & Prout (1999: 18) kaller de historiske konstruksjonene for "de presosiologiske barna" fordi de tar utgangspunkt i et syn på barndommen som er utenfor eller upåvirket av den sosiale konteksten barnet lever i. Dette synet er forenlig med modernitetens syn på barn og barndom, den prøver å forklare aspekter ved barndom på en universell og forutbestemt måte gjennom strukturer, skjemaer og systemer. Utviklingspsykologi er et eksempel som ofte nevnes i denne sammenhengen, fordi den fortsatt er med og preger dagens barndomsdiskurs. Utviklingspsykologien som fagdisiplin har tidligere sett på barns utvikling isolert; motorisk, kognitivt, emosjonelt, osv, uten å se hele spekteret ved barnet, nemlig at barnet forholder seg til ulike kontekster i det samfunnet det vokser opp i.

¹ (1926-1984)

I dag lever vi i en verden som er preget av globalisering, mangfold, pluralisme, fleksibilitet og endring. Postmoderne perspektiver vokser frem, og vi har fått et nytt paradigme innenfor barndomsdiskursen. Ut fra et postmoderne perspektiv forstås barnet som unikt, komplekst og som individuelle subjekt. Frønes (2003) sier det slik:

Mens individuering gir nye rettigheter til individet, dreier individualisering seg om at alle i økende grad blir forstått som unike ut fra en kulturell og psykologisk forståelse av mennesket (Frønes, 2003:35).

Barn blir i dag sett på som sosiale aktører, hvor det konstrueres omstendigheter for dem, like mye som barna konstruerer dem selv. Barns individuelle stemme og tilstedeværelse blir anerkjent (James, Jenks & Prout: 1999). Dette kommer blant annet til uttrykk i Barnehageloven (2006:11) hvor det står at barn skal ha rett til å uttrykke seg og bli forstått og videre ha rett til å medvirke i barnehagen. Dette kom inn i barnehageloven (2006) som følge av at barns rett til medvirkning ble nedfelt i FNs barnekonvensjon (2003: 86). Her gjelder ingen nedre aldersgrense, noe som gir voksne i barnehagen en stor utfordring. Barn har i dag gjennom lov muligheter for å bli hørt, og de blir sett på som medborgere med globale borgerrettigheter. I motsetning til det moderne synet på barn, ser vi i dag på barn som et sosialt fenomen som hører hjemme i en spesiell kontekst. Vi ser på barnet som en medkonstruktør mer enn en reproduzent av kunnskap, identitet og kultur.

Barn er medkonstruktører av sin identitetsdanning, der identitet må forstås som kompleks og mangesidig, fragmentert og mangetydig, motsetningsfylt og kontekstualisert (Dahlberg, Moss & Pence, 2002: 93).

Postmoderne barn har en rekke overlappende identiteter som de samkonstruerer på en dynamisk måte og er derfor aktive deltakere i konstruksjonen av sin egen identitet. Det samme kan vi si om kultur. Kultur blir i dag sett på som noe komplekst, kontekstuellet og medkonstruert i relasjon til andre individer. Dette skaper individualiseringsprosesser, der kunnskap, kultur og identitet oppstår og gjenoppstår i relasjon med andre, vi medkonstruerer (Dahlberg, Moss & Pence, 2002). Det betyr at barna i dag i mye større grad enn før må skape sin egen forståelse av verden, av kunnskap, identitet og kultur. De må inneha en større grad av selvkontroll over egne valg og handlinger både som individ og kollektiv. Dette krever at barna har tillit til sine egne valg og til å argumentere for egne standpunkt. Ut fra dette

perspektivet på barndom kreves det mangfoldige praksiser fra voksne som jobber i institusjoner for barn. Dette er en stor utfordring også i barnehagen, ikke bare fordi det får konsekvenser for vår praksis, men fordi endring av praksis også krever en endring innenfra som blant annet handler om refleksjon rundt synet på barn.

3. 2 Mangfold rommer mer enn det flerkulturelle perspektivet

Fenomenet mangfold har vært sterkt knyttet opp mot det flerkulturelle aspektet. Fokuset her har vært at det foregår bevisst eller ubevisst en ekskludering av noen mennesker i vårt samfunn, fordi de blant annet ikke snakker det samme språket, har de samme sosiale, kulturelle og historiske konstruksjonene og derfor ikke innehar de samme referanserammene som majoriteten. På grunn av store kulturelle og sosiale endringer og en økt bevissthet rundt mangfold: urfolk, innvandrere, flytninger, funksjonshemmede, nye familiestrukturer, tilgang på informasjon, internett etc, har fokus på mønster og hva som er ”rett” Ifølge en modernistisk utviklingspsykologisk tanke blitt mindre viktig (Ryan & Grieshaber, 2005).

Min forskning har ikke et fokus på det flerkulturelle, men på småbarn. Jeg mener at vi kan trekke noen paralleller mellom disse to perspektivene, fordi de aller yngste barna i barnehagen også representerer en minoritet som også ”enda” ikke innehar de samme referanserammene, som de voksne og eldre barna i barnehagen. Blir de yngste undertrykket og kolonialisert, fordi de havner utenfor dominerende diskurser i barnehagen?

Når man tar begrepet mangfold i bruk, innehar det en analyse av hva som utgjør mangfoldigheter og det kan ha en begrensende effekt på forståelsen. Rhedding-Jones (2005b) mener at man skal vise forsiktighet i bruken av begrepet, fordi barnehagen kan stå i fare for å adoptere en ”management” forståelse av mangfold. Her forstås mangfold som noe som kan strømlinjeformes; hvor fokuset ligger på det som er ”annerledes” og hvor ideen om det ”vanlige” har en totaliserende effekt på analyseobjektene. Annerledesheten ses ikke på som en del av det dagligdagse, men snarere på noe som kan endres eller kureres. Innenfor en postmoderne tilnærming til mangfold er det mer relevant å se på ulike mangfoldigheter.

Ut fra et postkolonialt perspektiv ønsker vi ikke å kategorisere ”normalt” og ”unormalt”, men heller se på mangfoldighetene (Andersen, 2002: 43).

Bacchi (2000: 68) fremholder begrepet; ” Productive diversity”. Her er man åpen for at mangfoldet kan bidra med nyttig og relevant kunnskap. Bacchi (2000) heviser til Kalentzi (1997) og skriver;

Productive diversity then might move an institution beyond assimilation and the prevailing practice of organizational monoculturalism” (Bacchi 2000: 68).

For meg blir det viktig å være åpen og se de yngste informantene slik at de får prege småbarnsdiskursen. Ved å ha et mer nyansert syn på ”mangfold” og ”mangfoldigheter” i forskningsprosessen, håper jeg at jeg underveis får en videre forståelse av småbarn. Cannella (2005) kommer med en klar oppfordring; Vi kan utforske, lære og akseptere mangfold, og vi kan utvikle praksiser som er kritiske av natur og som hele tiden stiller spørsmål. Dette mener jeg er en konstruktiv og motiverende måte å være kritisk på.

3. 3 Dikotomier

Gjennom språket vårt er vi med på å definere og forstå verden rundt oss. Språket gir tingene og verden rundt oss et innhold. Barna kan ikke definere seg selv verbalt, det er det vi voksne som gjør for dem. Vi definerer hva et barn er og hva et barn skal være. Det verbale språket er derfor med på å prege vår oppfattelse av synet på barn (Cannella, 2001).

Hvem i samfunnet skal ha og har rett til å definere barn? Dette er et spørsmål som jeg synes er veldig viktig i kraft av at jeg nå gjør et stykke forskning og skriver en masteroppgave i barnehagepedagogikk. Jeg som forsker er nå med på i større grad enn før å gi barn og barndomsdiskursen et innhold, og det mener jeg fører med seg et spesielt ansvar. Jeg må være mer skjerpet og varsom i mine beskrivelser av barn. Språket vårt er fullt av dikotomier: voksen/barn, størst/minst, eldst/yngst, normal/unormal, storebarn/småbarn. Vi klassifiserer og inndeler for å skape orden, og vi grupperer mennesker uten å reflektere over det.

Ifølge Ottestad (2006) har den første delen i dikotomien i språket vært foretrukket på den måten at første del har symbolisert høyere status og verdi enn siste delen av dikotomien, for eksempel mann/kvinne, hvit/svart, stor/liten, voksen/barn. Ser vi på de siste ordene i disse dikotomiene: kvinne, svart, liten og barn er dette alle ord som historisk innholdsmessig har vært utsatt for diskriminering. Dikotomier innenfor modernismen gir mening, fordi det gir oss svar, sannheter og et eksakt innhold av ordet. Men i en postmoderne og ”mangfoldig” verden blir dette svært komplisert, fordi referanserammene og de ulike diskursene ikke kan

samles under en forståelse i praksis. Ordene og begrepene former også barnehagens diskurs og kan være med på å bryte ned barnas egen forståelse av hvem de er (Rhedding-Jones, 2005b).

Verden kan forstås ut fra ulike perspektiver og mennesker forholder seg ikke til de samme sannhetene og alle vet ikke på samme måten (Gjervan, Andersen & Bleka, 2006: 48).

Jeg har likevel valgt å bruke dikotomier og ord som voksne/barn, eldst/youngst osv i denne oppgaven, fordi jeg ser det som nødvendig for at jeg skal kunne reflektere og få frem mine meninger. Jeg mener det er forsvarlig i det jeg er bevisst på språkets virkning gjennom hele forskningens forløp. Jeg bruker ordet ”voksne” og navnet ”Liv” om alle de voksne som jobber i barnehagen, fordi det gjenspeiler rollen de har i barnehagen og peker på hvilket arbeid de gjør. Og Liv vil i eksemplene være den voksne i barnehagen som står i en til en kontakt med fokusbarnet i den utvalgte episoden. Jeg har også valgt å bruke alder på barna når jeg skriver om de ulike barna i barnehagen, for å tydeliggjøre hvilke mennesker jeg skriver om.

3.4 ”Enda ikke”, kontra ”her og nå”

Begrepene ”human becoming” og ”human being” trekkes frem av flere forskere for å beskrive endringen i synet på barn (Hognestad, 2007; Gillund, 2006; Kjørholt, 2001; James, Jenks & Prout, 1999; Qvortrup, 1994). ”Becoming” ser barn som ufullstendige mennesker som er på vei til å bli fullstendige. ”Being” representerer et syn som peker på at barndommen har en egen verdi i seg selv, der barnet ses på som et subjekt i eget liv med rett til egne meninger og som er ekspert på seg selv. Hognestad (2007:19) stiller seg blant annet dette spørsmålet: ”Har det tradisjonelle synet på barn som ”becoming” holdt fast på sin stilling i forhold til de yngste barna?” For meg blir det viktig å strebe etter begrepet ”being”, fordi det rommer en respekt for barnets væren her og nå. Jeg vil gi de yngste barna en stemme og ønsker å rette fokuset på deres hverdag i barnehagen ut fra deres perspektiv. Det er deres hverdag jeg ønsker å beskrive, dette for å kunne bringe barnas stemmer inn i barndomsdiskursen. Ut fra mitt synspunkt utelukker det likevel ikke begrepet ”becoming”. Barnehagen har her et helt spesielt utdanningsmandat som skal sikre barns muligheter til ”becoming”. Jeg mener at ”being” og ”becoming” eller ”becoming” og ”being” legger forutsetninger for hverandre og kan derfor ikke utelukke hverandre. ”Being” vil ikke være verdt noe uten å stå i forhold til ”becoming”. Livet består av å være et menneske her og nå og være et menneske som er på vei uavhengig

av alder. Men jeg ser at vi ved og ikke være bevisst på disse begrepene kan stå i fare for og gi begrepet ”becoming” en større verdi eller et større fokus når det gjelder små barn.

Jeg har tidligere i oppgaven gjort rede for det paradigmeskifte vi har fått i synet på barn og barndom, men ser det ikke som en selvfølge at det er det perspektivet som dominerer i praksis. ”Enda ikke” assosierer jeg med noe eller noen som er underveis. ”Han har enda ikke lært å gå og snakke”, er utsagn vi ofte hører. Det får meg til å tenke på hvilket syn vi egentlig har på de yngste barna. Er de mennesker som ikke er, men skal bli?

3.5 Oppsummering

Små barn i dag er stadig mer i samspill med andre i tillegg til sine nærmeste omsorgspersoner. Det viser seg at barna tilbringer stadig mer tid innenfor institusjonen barnehagen. Foreldre av i dag trenger i høyere grad enn før barnepass, blant annet fordi de er blitt mer yrkesaktive og fordi barnehagen er blitt møteplassen for barn på dagtid. Barnehagen blir i dag sett på som en institusjon der barn får muligheter for et meningsfylt og spennende liv, men snur vi på det og tar det motsatte perspektivet, kan barnehagen også være den store innesperringen, med følelsen av tvang, regler og ufrihet for barnet. Det er ikke en selvfølge at institusjonslivet representerer den gode barndommen. Barnehagen er en sosial samfunnskonstruksjon, som er skapt av de voksne og som i neste omgang er skapt av barna som går i den. Likevel er det de voksnes oppfatninger av barnehagen som avgjør hvordan barnehagen blir, og hva som foregår i den. Forståelsen av at det ikke bare finnes et barn og en barndom, men mange barn og mange barndommer er avgjørende for hvilke institusjoner vi skaper for barn.

Det blir svært komplisert å følge modernitetens universelle sannheter om barn i en mangfoldig verden og barnehage. Dette fordi referanserammene og de ulike diskursene som mangfoldet representerer ikke kan samles under en forståelse i praksis, uten at noen barn havner utenfor og kan stå i fare for å bli kolonisert og undertrykket. Barna får ikke mulighet til å skape sin egen forståelse av verden, av kunnskap, av identitet og kultur innenfor et slikt regime. Barna får heller ikke øvd seg på å ta egne valg og blir da frarøvet muligheten til å stole på seg selv å argumentere for egne standpunkt. På samme tid kommer de motstridene signalene, som sier at alle barn skal bli hørt og ha medbestemmelsesrett over sin egen barnehagehverdag. Jeg stiller meg spørsmålet ”under hvilke forståelser på barn skal alle barn bli hørt og ha medbestemmelsesrett?”

Ut fra et postmoderne syn betyr medbestemmelsesrett at ”voksne må kunne lytte slik at barn kjenner at deres erfaringer gjelder”(Bae, 2006:23). Det handler om å slippe grepet samtidig som man tar ansvar i ethvert møte og forstå det som unikt (Johannesen & Sandvik, 2008:37). Det handler om å ivareta et fellesskap i barnehagen, der alle har ”stemmer” og ”språk” som blir sett, lyttet til og får sette ”spor” uavhengig av ferdigheter og alder. I dag har vi fått alternative forståelser av barn, andre syn på barn og barndom. Jeg mener at ved å ta til oss de nye perspektivene på barn, kan voksne og barna sammen være med på å prege barndomsdiskursen og dreie den i en retning der mangfoldet blir det hverdagslige.

4. Vitenskapsteoretiske perspektiver

Denne oppgaven lar seg ikke plassere under ett vitenskapsteoretisk perspektiv, derfor vil jeg nå presentere og gjøre rede for min vitenskapsteoretiske plattform.

4.1 Vitenskapsteori

Vitenskapsteori er teori om hvordan vi skaper viten. Ifølge Kjørup (1997:18) er vitenskapsteori en metavitenskap som kommer etter selve vitenskapen. Den må behandle både ontologi, sosiologi, psykologi, filosofi og historie for å kunne besvare spørsmålet om hva vitenskap er.

To sentrale begreper innenfor vitenskapsteori er epistemologi og ontologi. Ifølge Bengtsson (2005) er epistemologi en antakelse om hva kunnskap er og begrepene vitenskapsteori og epistemologi brukes ofte om hverandre. Både vitenskapsteori- og epistemologibegrepet omhandler kunnskap, kunnskapsproduksjon og virkelighetsforståelse. Rhedding-Jones (2003 a) definerer epistemologi slik;

In research, epistemology means theoretically driven research methodology, which is intended to produce new theories (Rhedding-Jones, 2005a:43) .

Det handler om erkjennelsen av kunnskap. Ontologi kan sies å være en antagelse av hva virkeligheten er. Kjørup (1997) beskriver ontologi slik;

Men da videnskap jo handler om virkeligheden, må videnskapsfilosofien også behandle ontologiske spørsmål, altså spørsmål om hva der er virkelig, hva der er til (Kjørup, 1997:18).

Den vitenskaplige tilnærmingen vil alltid være avhengig av hva slags filosofi, ontologi og epistemologi man legger til grunn for det vi undersøker og hvordan man nærmer seg feltet (Bengtsson, 2005:9) Jeg vil nå ta et raskt historisk tilbakeblikk for å bedre forstå strømningene som har påvirket vår forståelse av kunnskap og virkelighet.

Moderniteten er både en historisk epoke og et moderne prosjekt som oppsto på 1600 tallet av datidens tenkere, der søken etter en universell sannhet sto sterkt. Moderniteten strekker seg frem til vår tid og har fortsatt betydning for hva vi i dag tenker og hvordan vi ser verden (Dahlberg, Moss & Pence, 2002: 37). Søken etter en universell sannhet er et forenlig syn med

positivistiske tilnærminger innenfor vitenskapsteori. Innenfor positivismen tror man på en objektiv sannhet, en sann kunnskap/viten der man kan gjengi et avtrykk av virkeligheten. Utviklingspsykologien kan sies å være svært fremtredende innenfor dette synet og har påvirket og påvirker fortsatt vitenskaplig tenkning rundt barn i barnehage.

I 1960 årene oppsto postmodernismen, ikke som en erstatning for moderniteten, men som en reaksjon på modernitetens idealer (Dahlberg, Moss & Pence, 2002). Fra dette perspektivet finnes det ingen absolutt kunnskap eller virkelighet. Verden og kunnskap betraktes som en sosial konstruksjon, der alle mennesker er aktive deltakere i denne prosessen (Berger & Luckman, 1966). Begrepet ”post” betyr ”etter” altså betyr postmoderne ”etter moderniteten”. Dette begrepet fikk først en fremtredende plass på 1980-1990 tallet og kjennetegnes blant annet av usikkerhet, motstridende meninger og kompleksitet (Dahlberg, Moss & Pence, 2002). I postmoderne vitenskap søker man utenfor universelle sannheter og menneskelig eksistens og setter spørsmålsteget ved mange av positivismens idealer. Postmodernismen fokuserer på språket og den betydning språket har for vår oppfatning av virkeligheten. Og det legges spesiell vekt på hvordan mennesker uttrykker seg (Thagaard, 2003). Innenfor postmodernismen blir kunnskap betraktet som intersubjektiv, der kunnskaper utformes i relasjoner mellom mennesker og oppfattes som kontekstbundet. Det vil si at kunnskap er avhengig av den sammenhengen den utvikles i og ikke er overførbar til andre situasjoner (Thagaard, 2003:41).

Postmodernisme og poststrukturalisme er ofte begreper som brukes sammen og også om hverandre. Felles for poststrukturalister og postmodernister er at de oppfatter verden som usammenhengende og uforutsigbar og ønsker å fri seg fra tenkning satt i bås og forsøker å se verden på nye måter (Hognestad, 2007: 26). Poststrukturalisme utledes fra postmodernismen, men gir muligheter til å teoretisere postmodernismen (Rhedding- Jones, 2001). Ut fra et poststrukturalistisk perspektiv betyr dette at poststrukturalismen kan skape ny teori av tidligere teori og praksis, som videre gir en mulighet for å se verden på nye måter. Under innflytelse av postmodernismen, dekonstruktivisme og andre språk og tekstorienterte tilnærminger, har nyere forskning ifølge Greve (2007) og Van Manen (1990:38-39) beveget seg i retning av en epistemologi som fokuserer på at alt kan betraktes som språk og tekster. Greve (2007) hevder at det eksisterer en verden hvis egenskaper ikke kan reduseres til bare å være sosiale konstruksjoner. Jeg mener at verden eksisterer, men at det ikke finnes en verden,

fordi verden fremtrer for oss mennesker på ulike måter. Det eksisterer imidlertid en rekke egenskaper som evner, fysiske lover, biologiske ulikheter og instinkter i verden, som vanskelig lar seg reduseres til og forklares som sosiale konstruksjoner. Her beveger jeg meg mot et vitenskapsteoretisk ståsted som ikke kan plasseres inn under en vitenskapsteoretisk retning. Min oppgave vil derfor hvile på flere vitenskapsteoretiske perspektiv, dette viser seg igjen i oppgavens teorivalg. Jeg har blant annet valgt å bruke Stern og Merleau-Ponty som tilhører en forskningstradisjon som bygger på en annen forståelse av hva som er sant, enn postmoderne vitenskapssyn. Likevel synes jeg deres forskning fortsatt er interessante for mitt prosjekt. Det som er felles for dem begge er at de plasseres innenfor den modernistiske vitenskapsforståelsen, fordi de har et eksistensialistisk syn på verden. Merleau-Ponty er en eksistensfilosof og tilhører en fenomenologisk vitenskapstradisjon. Fenomenologene tar utgangspunkt i en livsverden som alle mennesker tar forgitt, og leter etter menneskers meninger og intensjoner med det de gjør. Denne delen av Merleau-Pontys forståelse deler jeg ikke, men jeg deler hans syn på at det er gjennom vår kropp at vi får tilgang eller ikke tilgang til verden (Merleau-Ponty, 1994; 1998). Dette mener jeg er en svært aktuell teori sett i sammenheng med små barns ulike kommunikasjonsformer og språk i relasjon til voksne.

Stern ser på intersubjektivitet som et primært psykologisk behov og reiser spørsmålet om intersubjektivitetens eksistensialistiske betydning for mennesket. Ved å se intersubjektivitet (Stern, 2007; Løvlie-Schibbye, 2000) og anerkjennelsesbegrepet (Bae, 2004) som et grunnleggende behov, og en måte å styrke det menneskelige fellesskapet og tilhørigheten til en gruppe på mener jeg intersubjektivitetsbegrepet er av stor betydning i dette prosjektet.

4.2 Vitenskap møter empiri

Innenfor ulike vitenskapssyn vil det være et skille mellom vitenskap og empiri. I barnehagepedagogisk forskning ønsker man å nyansere dette skillet fordi vi også forsker praksisnært. Alvesson & Skøldberg (2008) understreket at det er viktig å bruke kombinasjonene empiri og vitenskapsfilosofi i forskning. Og at man innenfor det postmodernistiske og poststrukturalistiske forskningen ikke kan se bort fra det ene eller det andre. "Det er inte at foredra" skriver Alvesson & Skøldberg (2008: 15).

Det positivistiske vitenskapsperspektivet skiller vitenskap og empiri og har vært utsatt for sterk kritikk på blant annet dette punktet. Kritikken går ut på at man ikke kan separere kunnskap fra kunnskaperen/forskeren. Et postmoderne perspektiv på kvalitative metoder

fremhever at forskningskunnskap er et resultat av relasjonen mellom forsker og de som blir studert. Både forskeren og informantene utformer kunnskapen i fellesskap (Thagaard, 2003:41).

Forskeren som subjekt står sentralt i den postmoderne forskningen. Steinsholt & Løvlie (2004) referer til den franske filosofen Jacques Derrida². Han hevder at å holde personlige agendaer på sidelinjen, i så vel vitenskaplige som andre tekster, er en umulighet. ”En hvilken som helst tekst, er et resultat av en personlig drivkraft, av både indre og ytre motiverte motorer enhver tekst har en signatur” (Steinsholt & Løvlie, 2004: 678). Jeg bifaller dette og er klar over at jeg i denne undersøkelsen kommer til å lese situasjoner ut fra min erfaring, det jeg har lest av teori og ut fra mitt levde liv.

Forskningsstrategien må derfor se kunnskap som skiftende i utvikling avhengig av hvem som deltar i kunnskapsproduksjonen. Det som skjer i barnehagen, styres av de menneskene som er der til enhver tid, både voksne og barn, i tillegg til rådende diskurser i barnehagens praksis. Mine erfaringer og mitt møte med barnehagen vil derfor være avgjørende for hva jeg ser.

Ifølge Christensen & Prout (2002:480) finnes det fire ulike roller som barnet har fått i barnehageforskning gjennom tiden. ”Child as object”, ”child centered”, ”child as actors” og ”children as active participants”. Her går det et skille mellom den første kategorien som ser på barnet som objekt og de tre andre som ser på barnet som subjekt. Postmodernismen ser subjekt som noe som blir til i våre kulturelt konstruerte forestillinger om hva subjektet er og kan være (Lenz Taguchi, 2004). Lenz Taguchi skriver at postmodernismen egentlig ikke har noen teori om subjekt, men er mer fokusert på utviklingen av subjektets agentskap og hva som skjer mellom individene. Dette står i kontrast til moderniteten og utviklingspsykologien, som tradisjonelt betrakter barnet som et uferdig subjekt. Med mitt postmoderne syn på barn som aktører og medskapende individ i egen hverdag, vil jeg også måtte se at kunnskap oppstår i relasjon med barna, barnet er medkonstruerende. Dette har ført til nye etiske dilemmaer i forhold til forskning med barn og det ansvarliggjør også meg som forsker på en ny måte (Christensen & Prout, 2002).

² (1939-204)

4.3 Jeg som forsker

Jeg som forsker ønsker å møte 1- 2 åringene og se på deres møter med spesielt voksne i barnehagen. Mitt fokus er derfor å beskrive hva som skjer mellom individene. For å kunne gjøre dette i barnehagen må jeg ha barn som informanter, noe som fører med seg at jeg som forsker må ta en rekke etiske vurderinger under hele forskningsprosessen. Dette fordi informantene hverken kan samtykke eller gi beskjed når de synes jeg skal trekke meg unna, og de har heller ikke mulighet til å lese eller kontrollere materialet jeg som forsker velger å bruke i ettertid. Backe-Hansen (1995) skriver om forskning og barn, at barn også er mennesker som skal behandles som individer og subjekter. Dette mener jeg er svært viktig å respektere og overholde for å ta vare på barns integritet. Jeg har forsøkt å tilstrebe en gylden moralregel som sier: ”Du skal ikke gjøre mot andres barn det du ikke vil at andre skal gjøre mot ditt barn” (Vestby, 1995: 16). Her appellerer Vestby (1995) til forskerens fornuft og understreker at barnet alltid skal være i sentrum i forskningen.

I min forskning vil det i utgangspunktet være et asymmetrisk forhold mellom meg som forsker og de voksne og barna i barnehagen, og mellom barna og de voksne i barnehagen. Her vil det være ulikheter både når det gjelder makt og kunnskap. Barclay-McLaughling & Hatch (2005) trekker frem at et postmoderne vitenskapsteoretisk perspektiv har definert mening som noe som ikke er permanent, men som er ulik i ulike kontekster. Verdier og ulikheter skifter i ulike kontekster, på ulike måter, på forskjellige steder og mellom ulike mennesker. Ifølge Hognestad (2007) åpner dette opp for at man kan ta høyde for det asymmetriske forholdet man finner mellom voksne og barn, og mellom menneskene i barnehagen og forskeren. Jeg som forsker må være bevisst på at jeg fra min ”besøksposisjon” bare kan gi et glimt av den variasjon og det mangfold som råder i barnehagen, slik det fortoner seg fra mitt ståsted (Winger, 2007). Det vil med andre ord si at de inntrykk jeg får, vil være preget av min forskerposisjon og mine erfaringer, de vil ikke være et bevis på voksne og barns mening, men at jeg har funnet en mening blant mange.

4.4 Oppsummering

Postmodernismen har møtt og møter motstand spesielt innenfor humaniora og naturvitenskapene, mens det langt på vei er et akseptert perspektiv innenfor litteratur og samfunnsvitenskap som kulturstudier, postkoloniale studier og feminisme. Den fundamentale

ulikheten mellom moderniteten og postmodernitetens forståelse av ontologi og epistemologi kan gjøre det problematisk og by på store utfordringer i møte med hverandre.

Det er ikke problemfritt å trekke ut et begrep fra den ene tradisjonen og plante det i den andre (Hognestad, 2007:26).

Likevel er dette summen av mitt vitenskapsteoretiske perspektiv, som jeg vil reflektere rundt og ta med meg videre i oppgaven. Jeg lar meg inspirere av postmoderne perspektiver ved å forsøke å åpne opp for nye forståelser av det mangfoldet som finnes i barnehagefeltet.

Utsnitt av denna verklighet kan ge viktig underlag till en kunskapsbildning som oppnar snarare an slutar, ger möjligheter til forståelse snarare an fastaller sanningar (Alvesson & Skoldberg, 1994: 7).

Jeg lever i en postmoderne tid, der epistemologi og ontologi anser verden som bestående av ulike sannheter og som er basert på sosiale konstruksjoner. Forståelsen er betinget av tid og sted og der dekonstruksjon av samtiden står i fokus. Jeg kan ikke tre ut av samtiden, fordi jeg alltid vil være en del av den. Jeg har en relativistisk tilnærming til forskningen, som er en filosofisk posisjon, som tar stilling til sannhetsfundamentet i sitt analysefelt.

Ingenting er "sant", alle "sannheter" er lokale og relative til sin kontekst

(Schaanning, 1997: 68).

Likevel ønsker jeg og si noe substansielt om hvordan barnehagen kan eller bør være. Vel vitende om at mine egne betraktninger og begrensninger også en er del av en begrensende diskurs.

4.5 Postkoloniale perspektiver

Postkolonial teori er en alternativ forståelse av barn og barndom og fremstilles ikke som en universell sannhet (Andersen, 2002). Kolonisering er i utgangspunktet knyttet til undertrykkelse der hvite europeere tok kontroll over landområder eid av innfødte blant annet i Afrika, Amerika og Australia. Postkolonial betyr etter kolonitiden og representerer den makt og effekt dominerende diskurser kan ha på mennesker i dag (Gandhi, 1998, Cannella & Viruru, 2004). Postkolonialisme kan ut fra dette knyttes til undertrykkelse av mennesker som

handler utenfor den dominerende diskursen, fordi de for eksempel har et annet kunnskapssyn og språk enn det som dominerer (Rhedding-Jones, 2002).

Edward W. Said (1978) har skrevet boken *Orientalismen*, som er et sentralt verk innenfor postkolonialismen. Boken er utviklet i et angloamerikansk miljø med påvirkning fra Foucault og Derrida, som kan sies å representere poststrukturelle strømninger (Gandhi, 1998:25). *Orientalismen* oppsto som en politisk oppfatning av virkeligheten hvor struktur fremmet forskjellen mellom det kjente Oksidenten som innebærer vesten (Europa) og den fremmede Orienten som representerer Østen. Said (2004) skriver hvordan mennesker fra arabiske land er blitt fremstilt som fremmede, ikke- rasjonelle og truende av vestlige vitenskapsmenn, forfattere og filosofer. Han peker på en generell forståelse av orientalisme, som kan sammenlignes med den akademiske forståelsens måte å tenke på. Den er basert på et ontologisk og erkjennelsesteoretisk skille mellom "Orienten" og "Oksidenten" (Holten, 2009).

Østen og vesten er blitt oppfattet som motpoler, der den førstnevnte i dikotomien representerer opplysning og fornuft og der den sistnevnte representerer sanselighet og mystikk. Dikotomier som "oss" (vestlige) og "dem" (orientalere) er en generaliserende måte og inndele mennesker på, og som historisk og i vår tid har tvunget viktigheten av skillet frem mot vanligvis ikke spesielt beundringsverdige mål (Said, 2004: 58) Dette har ført til konstruksjoner og diskurser som har ført med seg en måte å skape avstand mellom mennesker på.

Å tro at Orienten ble skapt, er å være uærlig. Forholdet mellom Oksidenten og Orienten handler om makt, dominans og varierende grader av et komplisert hegemoni (Said, 2004:58).

I dagens bruk av postkolonialisme rettes begrepet mot makten til å kolonisere og okkupere tanker, selvet og kulturer (Gandhi, 1998: 15).

"Mennesker blir kolonisert, ikke bare på utsiden, men på innsiden" (Holten, 2009:94)

Gandhi (1998) bruker begrepet "colonization of the mind" for å forklare at diskurser består ofte av uuttalte sannheter og at kolonisering derfor ikke behøver å være bevisst. Å søke etter uuttalte sannheter er da en etisk aktivitet, fordi en aktivt går inn og avslører kolonisering (Gandhi, 1998). På den måten kan vi som koloniserer bli bevisst vår rolle og gjøre noe for å

endre den. For å endre må vi vite hva vi vil endre. Dette kan vi blant annet gjøre ved å tilegne oss kunnskap om hvordan sannheter er konstruert. Da må vi vite hvordan diskurser er konstruert, for igjen kunne rekonstruere vår forståelse av sannhet.

Postkoloniale perspektiv knytter seg til historiske og sosiale konstruksjoner av diskurser. Cannella & Viruru (2004) ser på nåtidens kolonisering, der barn er en gruppe som koloniseres. I dikotomien voksne/barn står barnet nederst i hierarkiet. Det er de voksne som bestemmer hva som er best for dem. Koloniserte mennesker som i dette tilfellet er barna, blir ofte omtalt som subjekter som mangler noe. I forhold til de yngste barna i barnehagen legges det spesielt vekt på at de ikke behersker det verbale språket og at de for eksempel ikke behersker å gå fult ut. De mangler erfaring og må beskyttes, ord som beskriver barn står ofte i motsetning til de ordene vi bruker om voksne. Ifølge Cannella (2001) kan følgene av de ordene vi bruker om barn skape styrende diskurser innenfor barn og barndom slik at vi mister de vide definisjonene og glemmer fellesskapet i den store gruppen. Vi er alle mennesker uavhengig av mann/kvinne osv, ved selv å være et menneske kan jeg vite noe om hvordan du har det som menneske. For at voksnes forutinntatte og vår ubevisste maktrelasjon til barn ikke skal vedlikeholde den koloniale diskursers kontroll, må man gå ut i feltet som i dette tilfellet er barnehagen og se om det stemmer i praksis. I min forskning ser jeg mest på voksen/barn relasjonen, men også på de yngste barna i relasjon til de barna som er eldre. Her dukker dikotomien eldst/youngst opp der de yngste står nederst i hierarkiet. Også i en barnegruppe kan vi se at alle barn har sin plass i et hierarki, enten det er i en søskenflokk eller på en avdeling i barnehagen. Det er ulike parameter som avgjør hvor du havner i hierarkiet, men der kanskje spesielt alder, størrelse og verbalt språk er de mest synlige. Et eksempel kan være at et yngre barn leker med en leke og at et eldre barn tar leken med seg, uten at det yngste barnet gjør motstand. De yngste lar seg kolonisere, som om det har innfunnet seg med at slik er det bare å være yngst. Dette kan sammenliknes med landområder og mennesker som tidligere ble kolonisert av kolonistatene og koloniherrerne. I barnehagen kan kolonisering oppstå mellom barn i kraft av at de eldste er størst og har makt, fordi de behersker en rekke ting som de yngste barna ikke behersker. Og når de yngste er blitt eldst kan vi se at det hele reproduseres.

Dette er kanskje en væremåte hos barn som voksne langt på vei aksepterer ved å ikke gå aktivt inn i situasjonene, men som jeg mener vi absolutt bør slå ned på som væremåte om det skjer synlig for oss voksne. Barn i tre års alderen kan ikke stå til ansvar for sin kolonisering

av andre, men de skal få vite at det ikke er en akseptert væremåte. Vi som voksne i barnehagen har et ansvar i å veilede barna til ikke å kolonisere hverandre, og et enda større ansvar for at det ikke forekommer i voksen/barn relasjonen. I et voksen/barn eller voksen/voksen perspektiv mener jeg at kolonisering ikke skal tolereres i sin helhet. Voksne har muligheten til å velge bort kolonisering ved å være bevisste på sin egen væremåte, noe små barn ikke kan, men likevel kan lære etter hvert fra gode voksne som forbilder i barnehagen.

4.6 Diskurser

Foucault utviklet en diskursanalyse gjennom teorier, begreper og empiriske undersøkelser. Hans arbeid kan oppdeles i en tidlig ”arkeologisk” fase (Foucault, 1980, 1985) og en senere ”genealogisk” fase (Foucault, 1994). Foucaults diskursteori er en del av hans arkeologi (Foucault, 1980; 1985). Her skriver han om reglene for hvilke utsagn som blir akseptert som meningsfulle og sanne i en bestemt historisk periode (Jørgensen og Phillips, 1999: 21).

De fleste følger Foucaults syn på diskurser, men bryter i hans syn på at det finnes kun ett kunnskapsregime i hver historiske epoke. I dagens diskursanalytiske felt utspiller det seg et mer nyansert bilde, der forskjellige diskurser eksisterer side om side og der flere diskurser kjemper om retten til å avgjøre hva som er sant eller ikke sant (Jørgensen og Phillips, 1999: 22). Slik formulerer Schaanning (1998) dette:

Å føre en diskurs er å utøve en praksis, som i sin tur er sammenvevet med andre praksiser (Schaanning, 1998 i Foucault, 1999:61).

Dette utsagnet synes jeg viser med få ord den kompleksiteten som ligger i diskurser, og det er vel denne kompleksiteten som jeg mener gjør det interessant å drive forskningen fremover ved hjelp av postkolonial teori. Ved å se diskurser på denne måten får man mulighet til å identifisere diskursen bakenfor diskursen eller praksisen bakenfor praksisen. Slik kan diskurser synliggjøres og være med på å bevisstgjøre gode eller mindre gode praksiser også i barnehager.

4.7 Kunnskap og Makt

Foucaults forståelse av kunnskap og makt viser seg i hans senere genealogiske arbeider (Foucault:1994). Scanning (1997) beskriver å genealogisere slik:

”Å genealogisere er på tilsvarende vis å gå inn i en eksisterende vitensdisiplin, men strategien går her ut på å trekke fram ulike praksiser som er smeltet sammen. Den genealogiske delen av oppgaven består i å spore disse ulike praksisene tilbake til deres historiske opphav” (Schaanning, 1997:68).

Innenfor hver diskurs finnes det en historisk, sosial og kulturell produsert kunnskap, som forteller oss hva som er sant eller hva som ikke er sant, riktig eller galt. De er også med på å bestemme hva som gjelder av ny kunnskap og hva som kan gjøres av hvem (Ryan & Grieshaber, 2005).

Diskurs sett i relasjon til kunnskap er makt noe som sirkulerer via sosiale relasjoner og diskursen blir da ut fra et slikt ståsted umulig å skille fra kunnskap og makt (Foucault, 1994). Når Foucault trekker frem begrepet disiplinerende makt, beskriver han en moderne form for maktutøvelse der individene blir opplært eller formet til å tjene maktens behov (Schaanning, 1997:66). Disiplinerende makt tvinger ingen direkte, men når sine mål ved at det normale blir standarden, det er dermed makten som avgjør hva som er normalt. Disiplinerende makt skaper dermed individer som nærmer seg en spesiell norm, og denne normen blir da ansett som en slags standard. Makten avgjør hva som er normalt, og dernest blir det utviklet tiltak og praksisformer som kan plassere og forme individene i forhold til normalen (Hognestad, 2007: 45). Disiplinerende makt kan da være vanskelig og få øye på, og den virker oftest ved at individet tar opp i seg makten og på den måten styrer makten seg selv (Dahlberg, Moss & Pence, 2002).

*According to Foucault, there is no `outside` to power- it is always, already everywhere
(Gandhi, 1998: 14).*

Det er her ikke snakk om en maktelite eller eneherskere som utøver makt ovenfra og ned, makten er overalt alltid.

I likhet med diskurser er det ingen som eier makten. Makt er spredt over forskjellige sosiale praksiser, og tilhører verken individer, bestemte grupper eller staten (Cannella, 1997). Makten ligger nedfelt i kommunikasjonen, i språket, i hva som dominerer eller ikke dominerer. Den tas opp i hvert enkelt menneske og blir brukt som om makten var deres egen. Slik blir makten produktiv og slik reproduseres makten innenfor ulike diskurser (Foucault, 1994:175).

Ifølge Foucault (1999) er diskursene underlagt en ”orden”, han kaller det for diskursens orden. Den settes i system, temmes, ritualiseres, disiplineres og kontrolleres. Ifølge Schaanning (1998, i Foucault, 1999:62) kan man godt hevde at dette gjøres av politikk og økonomi, tradisjon og sedvane, politi og rettsvesen. Men at man ikke må glemme at alle disse størrelsene opprettholdes av diskurser. Der det finnes et samfunnssystem vil det også være et diskurssystem, en ordnet diskurs (Schaanning, 1998, i Foucault, 1999:62). Alle har sin plass og sin oppgave i diskursens orden, slik førskolelærer, assistenter og barn i barnehagen har sine ulike roller og posisjoner. Ut fra dette vil det også være forskjell på hvilke diskurser som får mest oppmerksomhet og som får dominere i samfunnet eller i barnehagen. Et eksempel på en dominerende diskurs i barnehagen kan være at alle barn skal ha brød i matpakken til ettermiddagsmåltidet. Hvis et barn da har med seg en annen type mat, kan barnet stå i fare for å havne utenfor den dominerende diskursen, eller utenfor det som er normal praksis i barnehagen. Om barnet legger merke til at det bare er han eller hun som ikke har med brød eller får negative bemerkninger fra andre barn eller voksne på dette, vil barnet sannsynligvis etter hvert ta med seg brød slik de andre barna. Slik vil barnets væremåte nærme seg normalitets norm og havne innenfor den dominerende diskursen.

Diskurser er med på å bestemme våre identiteter, hvem vi er, hvordan vi oppfatter oss selv og hvordan andre oppfatter oss. Og det er her diskursens makt gjør seg gjeldende, makt finnes i alle sosiale relasjoner, uavhengig av dominerende diskurser (Lenz Taguchi, 2004). Det vil derfor være viktig at voksne i barnehagen er seg bevisst hvordan diskursenes og maktens udefinerte og sirkulerende fremtreden, kan være med å konstruere og definere barns identitet og barndom.

Måten kunnskapen om individet etableres på kaller Foucault (1994) for individualisering. Gjennom dette peker han på begrepene objektivering og subjektivering. Subjektivering betyr at individet konstituerer seg selv som subjekt (Foucault, 1994) Gjennom objektivering blir individene objekter for granskende blikk som observerer, registrerer, undersøker og loggfører atferd og framgang. Individene blir objekter for kunnskap hvor de klassifiseres og hierarkiseres. Individualiserende makt fører da ikke bare til at individet blir merket og utskilt, men det oppfatter også seg selv etter hvert som særegent og som et spesielt subjekt. (Schaanning, 1993). Det er grunn til å stille spørsmål ved kunnskapssynet som ligger til grunn for mangelbeskrivelsene som de yngste ofte får. ”De kan enda ikke” De yngste i barnehagen

vil kunne ta opp i seg den individualiserende makten og oppfatte seg selv som et subjekt som ikke kan enda og posisjonere seg deretter i barnegruppen..

En diskurs er ikke en rekke empiriske ytringer, men historiske mulighetsbetingelser for produksjon av utsagn (Foucault, 1999) Diskursen gjøres ikke av de voksnes utsagn i barnehagen: ”De kan enda ikke ”. Diskursen er den pedagogiske og profesjonelle meningshorisont (Ulleberg, 2007: 72) som gjør det mulig å uttale seg slik i den gitte situasjonen.

Når makt blant annet produseres som en kollektiv mentalitet gjennom det handlende subjektet vil vi alltid ha en mulighet til å endre diskursen, selv om vi aldri kan unngå diskursens orden (Gjervan, Andersen & Bleka, 2006:40). Ifølge Dahlberg, Moss & Pence (2002) mente Foucault at vi må begynne å arbeide med å forme vår egen subjektivitet. Da kan hver og en av oss endre, utfordre eller i det minste sette spørsmålstegn ved måten vi er blitt formet på. Dette perspektivet blir viktig å ta med seg videre med tanke på hvordan vi i dag legger til rette for at barn i barnehagen skal få forme sin egen subjektivitet, da makt operer innenfor alle relasjoner (Foucault, 1999). I barnehagen er de voksne i kraft av å være voksne, være seg førskolelærere, assistenter og forskere, som sitter med makten til å slippe barna til eller la være å slippe barna til i beskrivelse og av kunnskapsproduksjon av små barn. Det er de voksnes utsagn, meningshorisont, kunnskapsperspektiv og makt som bestemmer hvilke småbarnsdiskurser som blir konstruert i barnehagen. Hvem de yngste i barnehagen er? Hvordan de oppfattes av andre barnehagen? Og hvordan de yngste oppfatter seg selv? Alt dette kan de voksne påvirke. En diskurs trenger ikke å være undertrykkende, men kan også være frigjørende. Den frigjør hvis man handler innenfor en diskurs som støtter opp om positive subjektfølelser, hvor man har frihet i forhold til handlinger og meninger (Andersen, 2002). Hvis småbarnsdiskursen innebærer bevisste voksne som ser, hører og lytter til de yngste barna og tar dem med som medkonstruktører, tror jeg diskursen kan oppleves frigjørende.

4.8 Kritisk til mitt eget praksisfelt?

Hvorfor har jeg et ønske om å være kritisk til mitt eget felt? Etter å ha tenkt nøye gjennom dette, kom jeg frem til at det ligger et ønske om å åpne opp og utfordre det som for meg har vært det gitte, et forsøk på å utfylle noe, være til stede og prøve å vise frem mangfoldigheter

og forsøke å bidra inn i barndomsdiskursen. Selv om mange har gjort dette før meg, føles hele prosessen i prosjektet som en lang improvisasjon.

Å improvisere betyr ikke bare å kunne bevege seg utenfor mønsteret, men å forholde seg kritisk til det. Provokativ kompetanse gjennom improvisasjon er en ferdighet som betyr å utfordre konvensjonelle praksisformer, søke mot ukjent terreng og eksperimentere på bredden av det ukjente (Steinsholt & Sommerro, 2006:18).

Dette beskriver mine tanker rundt det å være kritisk til eget felt, vel vitende om at det i realiteten ikke kan sies at masterprosjektet er av en ren improviserende karakter. Å gjennomføre et masterprosjekt handler også om konvensjonelle rammer, samtidig som nyskapning og improvisasjon teller.

4.9 Oppsummering

Jeg er inspirert av postkoloniale perspektiver og Foucaults kritiske teori, fordi disse perspektivene gir meg muligheten til å se på styrende diskurser, makt og posisjoner som ulike menneskene har i barnehagen. Ved å søke etter uuttalte sannheter i barnehagens diskurser, kan jeg på mange måter bidra etisk til at uuttalte sannheter kommer frem i lyset.

Gjennom å være kritisk til hegemoniske diskurser, kan marginaliserte kunnskaper komme frem (Andersen, 2002: 43).

Vi er alle en del av en eller flere diskurser, dette er rammer, forståelser og kunnskaper som råder, og som også styrer vår praksis i barnehagen. Ulike diskurser har virkning på vårt pedagogiske blikk. Det å være klar over at en dominerende diskurs kan lede til kolonisering og undertrykkelse av de som faller utenfor diskursen, er kunnskap som jeg mener er viktig å ta innover seg også i barnehagen. Jeg mener i likhet med Johannesen & Sandvik (2008: 22) at barns stemmer er viktige å få frem og bør få en virkning for fellesskapet. Barns uttrykk må ses som relevante og fornuftige og ses på som noe voksne i barnehagen ønsker og lytte til. Det handler om å gå inn i en læringsprosess sammen med barna, en prosess som kanskje rokker ved den dominerende diskurs, vår praksis og vårt syn på små barn og barndom.

5. Barns relasjonsliv i barnehagen ut fra ulike perspektiver

Jeg har her valgt å beskrive et utvalg av teorier, begreper og perspektiver som berører de yngste barnas relasjonsliv i barnehagen, fordi jeg ser det som relevant for å kunne problematisere begrepene kommunikasjon, språk og spor.

5.1 Dagens barnehagediskurs

5.1.1 Ett år og på egen arena

I vestlige samfunn kommer mange barn tidlig i organiserte institusjoner som for eksempel barnehagen, og det er ofte i dette diskursuniverset de første relasjonene knyttes til andre barn og voksne, utenom de nære omsorgspersonene hjemmefra. Her er små barn på egen arena kanskje for første gang. Vi kan si at barnehagekulturen er en subkultur i en større kultur eller et samfunn og at det her foregår en daglig intensiv interaksjon (Corsaro, 2002). Sosialt samvær forbinder vi med å være selvvalgt og frivillig, vi velger selv hvem vi vil være sammen med. Men det kan også være tilskrevet, og dermed være mer eller mindre pålagt. I barnehagen er det fysiske samværet tilskrevet barna. Det er sjelden eller aldri at barn selv velger barnehage, og de kan heller ikke bestemme hvem de andre barna og voksne i barnehagen skal være. Barna møtes der, fordi foreldrene har et ønske om at de skal være der. Likevel vil jeg i liket med Ytterhus (2002) påpeke at tilskrevet sosialt samvær vel så gjerne kan danne grunnlag for nære relasjoner som frivillige.

Barnehagen er et sted der de foresatte ikke har fullt innsyn til enhver tid, de må gi slipp på kontrollen og overgi omsorgen for barnet til barnehagens personale. Noe av usikkerheten som mange foresatte kjenner på i starten, kan blant annet skyldes de yngste barnas kommunikative ferdigheter. De yngste barna har i mindre grad mulighet til å formidle selv hva de har opplevd eller gjort i løpet av dagen og er avhengige av at de voksne i barnehagen setter ord på deres liv og hverdag for dem. Alt er derfor basert på tillit til de voksne som jobber i barnehagen. Dette innebærer et stort ansvar og er en stor tillitserklæring for voksne som jobber der. Personalet får de foresattes tillit til å overta omsorgen for det aller kjæreste og mest verdifulle de har, nemlig barna deres. Alle som jobber i barnehage eller har omsorgen for barn, vet at oppstart i barnehage kan være en stor overgang på ulike måter for både store og små. Likevel er det slik at de aller fleste barn som starter i barnehagen, blir der til de begynner på skolen,

noe som kan tyde på at barnehagen er et godt pedagogisk tilbud som foreldre velger å holde fast ved.

5.1.2 Sterk vekst av småbarn i barnehagen

Ifølge NOVAs rapport ” Kvalitet og kvantitet” (Gulbrandsen & Winsvold, 2009) har veksten i antallet barnehageplasser fra 2004-2008 gjort at det nå er mer enn 60 000 flere barn i barnehagen, og at de fleste er under 3 år. Videre skriver de at dette ikke har gått ut over kvaliteten i barnehagene. Gulbrandsen & Winsvold (2009) har kartlagt 30 ulike områder som har betydning for kvaliteten i barnehagen. Ut fra dette viser det seg at barnehagene har fått et tydeligere fokus på blant annet språk og kommunikasjon og at rutiner med hensyn til kontakten med foreldrene er bedret. Det viser seg også at flere barnehager enn før har et fysisk miljø som er tilpasset alle barn, og at det satses mer på å forberede barna til skolestart.

Innad i barnehagesektoren er opplevelsen av kvalitet i barnehagen en annen.

Utdanningsforbundet i Østfold skriver i Utdanning (2009) at de er bekymret over rekrutteringen av førskolelærere til barnehagen, de mener at flere førskolelærere er avgjørende for god kvalitet i barnehagen. På dette tidspunktet mangler det flere enn 4400 førskolelærere på landsbasis og der mer enn 40000 barn ikke får det pedagogiske tilbudet de har rett på. Utdanningsforbundet påpeker at det trengs en styrer i hver barnehage, en høyere andel førskolelærere, mindre barnegrupper og bedre budsjett. Videre må førskolelæreren få frigjort mer tid til planlegging, veiledning, dokumentasjon og vurdering av sitt eget arbeid.

I evalueringen av implementeringen av den pedagogiske planen for barnehagens innhold og oppgaver ”Alle teller mer”(Østrem m. fl, 2009) viser det seg at det er et stort kompetansebehov i hele barnehagesektoren. Postdoktorstipendiat Torill Strand ved universitetet i Oslo uttaler i et intervju i Utdanning (Ropeid, 2009) at det er svært alvorlig når det konstateres at kunnskapsnivået i hele barnehagesektoren er urovekkende lav, hun mener det trengs mer kompetente fagfolk i alle deler av forvaltningen fra barnehage, kommune til statsforvaltning. Torill Strand berømmer (Ropeid, 2009) berømmer evalueringen ”Alle teller mer” for å være svært omfattende og solid, og at det derfor skal tunge argumenter til for den som vil avvise resultatene av undersøkelsen.

Dette viser den kompleksiteten og de utfordringene som barnehagesektoren står overfor i dag, likevel viser det at norske barnehager har et sterkt engasjement og grunnleggende

fundament som tåler endring og som ønsker å realisere rammeplanens intensjoner på en best mulig måte. Ifølge Gulbrandsen & Winsvold (2009) har barnehagen blitt bedre på mange områder, selv i en tid med endring og stor vekst.

Det har likevel fra ulike hold blitt stilt spørsmål ved barnehagens beredskap og kompetanse med hensyn til å ta imot store grupper med små barn. Barn i ett års alderen trenger mye omsorg og støtte her og nå og i det å være ny og på vei i livet. Ifølge evalueringen ”Alle teller mer” (Østrem m. fl, 2009) hadde barnehagene lite oppmerksomhet mot de yngste barna i barnehagen.

I forhold til barns medvirkning hadde 53 % prosent av barnehagene arbeidet mye med barns medvirkning, det vil si at det er en nesten like stor gruppe som har arbeidet noe eller lite med barns medvirkning. I forhold til å gjøre et systematisk arbeid for at det enkelte barn skulle bli sett og hørt hadde 80 % arbeidet ganske mye med dette i aldersgruppen 0-2 år, men når det gjaldt å følge opp det barn uttrykker var det bare halvparten av barnehagene (54 %) som hadde jobbet med dette. (Østrem m. fl, 2009: 40). Når det gjelder kommunikasjon, som kommer under rammeplanens fagområde kommunikasjon, språk og tekst, ser det ut til at det arbeides mindre med dette fagområdet i de yngste aldersgruppene. I spørsmålet om det arbeides systematisk for å få barn til å fortelle og delta i samtaler med andre barn, var det dystre resultater når det gjaldt de yngste barna (Under 50 %) (Østrem m. fl, 2009: 34).

Slik jeg ser det, har barnehagenes definisjon på kommunikasjon vært sett ut fra en verbalspråklig diskurs. Det kan være en medvirkende faktor til at det er blitt arbeidet lite under dette fagområde, da det ikke er så mange små barn (0-2 år) som kan fortelle og delta i samtaler på en verbalspråklig måte. Jeg stiller meg undrende til om den verbalspråklige diskurs også har fanget oppmerksomheten når det gjelder å følge opp det barn uttrykker. Inneholder ordet ”uttrykker” andre uttrykksformer enn det verbalspråklige? Hvis den gjør det, synes jeg det er bekymringsfullt å se at ikke barn er blitt fulgt opp på det de uttrykker. Det kommer kanskje av at personalet ikke er flinke nok til å følge opp andre uttrykksmåter utover det verbalspråklige.

Videre har rapporten ”Alle teller mer” (Østrem m. fl, 2009) også satt søkelyset på de yngste barna og dilemmaer ved aldersblandete grupper. Fortellinger fra intervju av femåringer peker på utfordringer det er verdt å rette oppmerksomheten mot i arbeidet med å skape gode vilkår

for omsorg, lek og læring for de yngste barna i barnehagen. De eldste barna hadde et helt annet perspektiv på de yngste barna enn de voksne. Mens de voksne syntes det var veldig fint at de yngste fikk gå fra rom til rom for å bli kjent og bli en del av barnehagen, opplevde de eldre barna de yngste som blant annet plagsomme, unger som lukter vondt og som herje, ikke leker fint og som dilter etter dem (jf. Ytterhus, 2002). Videre likte ikke de eldste barna og være på dukkerommet, fordi det blant annet var så mange små barn der. De eldste barna kunne tenke seg at de voksne tok små barna med seg til et annet sted (Østrem m. fl, 2009: 181-182).

Dette viser en hverdag der de voksne tror at organiseringen av aldersblandete grupper er til det beste for barna, men hvor barna selv påpeker ting som går i en annen retning. Hvordan ettåringene opplever å være liten i denne barnehagen kan vi ikke vite, da de ikke kan svare på dette selv verbalt. Forskerne har i dette tilfellet ” Alle teller mer” brukt intervju som metode for innhenting av data, noe som gjør at de yngste barnas stemmer ikke kommer godt nok frem. De står utenfor den verbalspråklige diskursen og får dermed ikke bidratt inn her i kunnskapskonstruksjon av aldersblandete grupper i barnehagen.

5.1.3 Voksnes makt og barns posisjon i barnehagen

Voksne vil alltid stå i en maktposisjon i forhold til barn. Hvordan voksne retter sin bevissthet mot diskurser og oppmerksomheten på egen makt i forhold til barn vil påvirke barns mulighet til å bli sett, hørt og forstått.

Posisjon kan forstås som prosessene som vi selv som personer blir reproduert gjennom i sosiale og kulturelle tilgjengelige diskurser (Månsson, 2000). Cannella (1997) relaterer posisjon som uttrykk for makt. De ulike posisjonene de ulike menneskene i barnehagen får, vil være en indikator på hvilke diskurser som gjelder i gjeldene kontekster.

Barn gjør motstand mot voksnes maktutøvelse, selv om motstanden ikke nødvendigvis er reflektert og bevisst (Johannesen & Sandvik, 2008: 35).

Ifølge Johannesen & Sandvik (2008) kommer barns motstand til syne gjennom ulike strategier som å avgrense seg kroppslig fra andre, bruke stillhet som protest, stillhet som tenkning, stillhet som tilbakeholdenhet og stillhet som lytting. Jeg skal se litt nærmere på stillhet som protest.

Ser vi stillheten som protest, kommer de aktive sidene ved den fram

(Johannesen og Sandvik, 2008: 74).

Barn kan bruke stillhet som en reaksjon på noe de ikke vil eller som de vil ha seg frabedt. Det kan komme til uttrykk når barn for eksempel lar være å utføre ting voksne pålegger dem i barnehagen. Ifølge Sandvik (2000) kan barn tilsynelatende synes det er morsomt å utfordre de voksnes forsøk på maktutøvelse ved å forholde seg helt rolig, rent kroppslig. Dette blir sett i lys av medvikning, der ”stillhetens mellomrom” forteller om stillhet som kan være ytterst hørbar. Stillhetens mellomrom er ikke alltid like store og iøynefallende, men kan likevel være reelle og viktige nok i medvirkningssammenheng (Johannesen & Sandvik, 2008). Ut fra dette ser vi at barn kan utøve makt mot voksne, men det vil alltid være de voksnes makt som vil gjelde i siste instans. De voksne kan velge å se eller overse signalet som protest, dermed ligger barnets skjebne i de voksnes hender, barnet kan bli anerkjent eller kolonialisert.

Det er de voksnes makt i kraft av å være voksne som bestemmer om barnets spor (Palludan, 2005), språk eller uttrykk skal bli gyldig eller ugyldig i barnehagen. Videre vil dette få konsekvenser for hvilken posisjon barnet får i barnegruppa og hos de voksne.

Kommunikasjon eller spor, være seg oppmerksomhet, protester, replikker, etc., blir tilintetgjort og utvisket i et miljø der ingen tar imot og anerkjenner utspillet. Slik vil barn kunne bli utsatt for kolonisering gjennom disiplinerende makt og diskursens orden, der voksne kan hvis de vil boikotte de yngstes uttrykk. Alt står og hviler på voksnes vilje til å se.

5.1.4 Oppsummering

Mitt fokus ligger ikke i hvorvidt det er bra for små barn å gå i barnehagen eller ikke, da små barn allerede befinner seg i barnehagen. Vi må heller innhente mer kunnskap om små barn og deres liv i barnehagen på ulike områder, slik at vi kan følge opp og endre barnehagens struktur og praksis i takt med barns behov. Jeg mener at innhenting av data må skje på en slik måte at alle barna som er med i forskningen, får være med ut fra sine forutsetninger uavhengig av ferdigheter. Sterke føringer fra statlig hold viser at verbalspråk er et satsningsområde som det skal bevilges ressurser til og lages tiltak på (Kunnskapsdepartementets St. meld, 2008-2009). Dette kan stå i fare for å overskygge andre kommunikasjonsmåter som også er naturlige og en del av det å være menneske. Det viser seg ifølge Vedeler (2007) at de ikke-verbalspråklige interaksjonene er like viktige de første leveårene i forhold til kommunikasjon og språkutvikling hos barn som verbalspråklig

kommunikasjon. Rammeplanen (2007:34) hevder også dette, men er mest fokusert på at ulike kommunikasjonsmåtene gir et godt muntlig språk.

5.2 Anerkjennelse

5.2.1 Barns relasjonsliv i barnehagen og anerkjennelse sett ut fra ulike perspektiver

Relasjoner handler blant annet om interaksjonsprosesser, kommunikasjon og identitetskonstruksjon. Det handler om å være sammen med andre mennesker og være i et fellesskap på godt og vondt.

Sosialt samvær handler for det første om å være fysisk sammen med andre. Men fysisk tilstedeværelse på samme sted er kun et nødvendig, men ikke tilstrekkelig, vilkår for sosialt samvær. Å være sams om noe er å være felles om noe, og dele noe (Ytterhus, 2002:17).

For å kunne dele noe med andre mennesker, må nærværet være til stede i samværet. Ifølge Christiansen (2008:75) oppfatter barn nærværet svært tydelig som en tilstand. Barna verdsetter denne tilstanden høyt, gjerne fordi de selv er mestere i nærvær. Videre skriver Christiansen (2008) at det å være i nærværet gir en ro som ikke kan oppnås på andre måter, og slett ikke med ord, men kun gjennom handlingen den springer ut av. Voksnes nærvær har en smittende innvirkning på hele den måten vi er sammen på, det handler blant annet om tid, tempo, gjøremål og indre fokus. Det å være til stede og være nær er å anerkjenne barna som likeverdige partnere i samværet.

Mange forskere har forsket på voksen/barn relasjonen ut fra ulike perspektiv. Dialektisk relasjonsteori, intersubjektiv deling eller intersubjektivitet (Løvlie-Schibbye, 2002) og anerkjennelse (Bae, 2004) er alle begreper som ses på som nødvendige forutsetninger for selvbevissthetsutvikling. Dialektikken er forenlig med eksistensialismen i synet på at mennesket oppfattes som noe ikke ferdig, uforutsigbart og som ikke kan forstås uavhengig av sin sammenheng. Alle mennesker har et iboende ønske om å bli bekreftet av andre. Disse teoriene tar for seg hva som skjer i det mellommenneskelige, altså en relasjonsforståelse (Løvlie-Schibbye, 2002). Felles for en slik forståelse av anerkjennelse er et fokus på de psykologiske konsekvensene.

Den danske forskeren Charlotte Palludan (2005) har et annet fokus, hun ser på begrepet anerkjennelse som en sosial relasjon av jevnbyrdighet og der det motsatte er en sosial relasjon av underdanighet. Palludan (2005) har et sosiokulturelt utgangspunkt og ser mer på konteksten rundt menneskene, altså interaksjonene. Dette hviler på en forståelse av at forholdene rundt menneskene vil ha noe å si for det enkelte menneske. Hun mener at anerkjennelse har en sammenheng med institusjonelle verdier og etablerte statusstrukturer. Det er viktig å påpeke at Palludan kun ser på anerkjennelsesbegrepet i lys av de voksnes måte å kommunisere på og hvordan barnegruppen reagerer på dette. Hun tar ikke med den relasjonelle gjensidighetsforståelse slik Løvlie-Schibbye (2002) og Bae (2004) har gjort i sin forskning. Jeg mener dette er alle viktige perspektiver som kompletterer hverandre og som behandler barns relasjonsliv i barnehagen på ulike måter.

5.2.2 Dialektisk relasjonsteori

Sosiale relasjoner er ikke noe vi kan lage for andre, men forutsetter et samspill fra begge parter. Dialektisk relasjonsteori kan hjelpe oss til å forstå hva som skjer i interaksjonen mellom voksne og barn og hvordan dette bidrar inn i barns identitetskonstruksjon. Det viser seg at vårt menneskesyn påvirker hvordan interaksjonen mellom oss mennesker blir.

Dialektikken legger stor vekt på en bevissthetsutvikling og tar veien om et metasyn, som kan gi oss en dypere forståelse av relasjoner. Metaperspektivet gir oss dessuten muligheter til å øke bevisstheten rundt egen og andres væremåter i relasjonene (Løvlie-Schibbye, 2002).

5.2.3 Ulike menneskesyn

Vårt menneskesyn påvirker vår væremåte og påvirker dermed voksnes relasjoner til barn. I et subjekt – objekt- forhold kan man lettere ta for gitt at alle mennesker forstår verden på samme måte som oss. Objektet, som i dette tilfellet er barnet, er den som svarer på subjektet, den voksne. Barn lærer av voksne og mottar kunnskap fra voksne. Ut fra dette synet ser man mest på barnets ytre egenskaper og har lite fokus på barnets opplevelse (Løvlie-Schibbye, 2002). Dette kan minne oss om utviklingspsykologien og modernitetens måte å tenke på. Innenfor dialektisk relasjonsforståelse blir mennesket sett på som et subjekt, det kalles et subjekt-subjekt syn. Det betyr at individet får ha sine egne indre opplevelser, følelser, tanker, meninger og dermed har sine egne syn, oppfatninger og fortolkninger av verden. I denne forståelsen ligger det at vi som voksne ikke kan være sikre på hvordan barnet tar imot, forstår og fortolker verden. Vi gir barna muligheter for å forstå verden på en annen måte enn det vi

har gjort selv. Et slikt syn på barnet mener jeg kan forenes med det postmoderne synet på barn som medkonstruktør.

5.2.4 Intersubjektiv deling og intersubjektivitet

Intersubjektiv deling eller intersubjektivitet står sentralt i dialektisk relasjonsforståelse (Løvlie-Schibbye, 2002). Det betyr at barnets selvutvikling fremmes ved at opplevelser kan deles med voksne. Barnet sosialiseres ikke bare utenfra og inn, men i et samspill. Intersubjektiv deling handler om to subjekter som har felles opplevelser, men som samtidig er forskjellige.

Intersubjektivitet blir sett på som den viktigste måten barnet konstruerer og utvikler sin forståelse av seg selv og sitt forhold til andre. Deling blir derfor avgjørende for barnets selvoppfatning like mye som barnet oppfatter andre. Barnet får i denne relasjonen eie sitt eget ståsted samtidig som det deler andres. I en slik type relasjon må partene være likeverdige, det vil si at barnets opplevelse av å for eksempel ville slå et annet barn er gyldig, samtidig som handlingen kan fordømmes av andre (Løvlie-Schibbye, 2002). Dette kan for eksempel komme til uttrykk ved at voksne sier til barn; ”Jeg skjønner at du opplevde denne episoden så urettferdig at du vil slå, men jeg godtar ikke at du slår” Her anerkjennes følelsen og opplevelsen til barnet, uten at handlingen blir anerkjent.

Relasjonen mellom voksne og barn er alltid asymmetrisk og de to vil aldri kunne bli likeverdige parter. Ifølge Bae (2004) kan vi ikke forvente at barn i barnehagen skal kunne ta den voksnes perspektiv, men at de voksne kan være i stand til å se hvordan egen kommunikasjon oppleves fra barnets posisjon. I et slikt perspektiv kan voksne skape gode forutsetninger for relasjoner, hvor barn erfarer at deres perspektiv er gyldige på lik linje med de voksnes. Ikke rent sjelden hører vi for eksempel voksne si til barn ”du er trøtt”. Den voksne bruker her sin definisjonsmakt til å overse subjektssiden ved barnet, og som oftest vekker det motstand hos barn, noe som kommer til uttrykk med et verbalt ”NEI!” eller en annen verbal eller nonverbal tilbakemelding. Den voksne har her ifølge Løvlie-Schibbye (2002) uttalt den subjektive opplevelsen for barnet, som innebærer en fratakelse av barnets evne og rett til å ha et syn på seg selv. Den voksnes anerkjennelse ses her på som en nødvendig forutsetning for selvbevissthetens utvikling. Slike relasjoner kan gi gode forutsetninger både for utvikling av tillit til seg selv og for utviklingen av måter å forholde seg til andre på. I den grad barn ikke blir anerkjent og får bekreftelse på egne opplevelser, kan de få dårligere kontakt med sine følelser, som igjen kan få konsekvenser for hvordan barna

forholder seg til andre mennesker. Dette perspektivet er derfor svært viktig å gå inn i når vi skal se på barns relasjonsliv i barnehagen (Bae, 2004). Anerkjennelse viser seg å henge nøye sammen med de voksnes syn på både seg selv og på barn. Løvlie-Schibbye (2002) hevder at anerkjennelse bare er mulig, dersom individet har forstått sin egen subjektivitet og derfor kan forstå den andres indre subjektive verden. Det vil med andre ord si at den voksne må kunne fange opp barnets bevissthet og gi den tilbake som anerkjent av sin egen bevissthet. Dette kan blant annet komme til uttrykk hos den voksne gjennom empati, intersubjektiv deling og emosjonell tilknytning.

Jeg mener at trygghet er en forutsetning for at barn skal tørre å dele sine opplevelser med voksne og at dette krever en væremåte hos de voksne, som gjør at barnet ønsker å dele. Bae (2004, s 84) har sett på anerkjennelsesbegrepet i forhold til samspillet mellom voksne og barn i barnehagen og funnet noe hun kaller romslige og trange mønstre, en dikotomi som viser til voksnes samspillsmåter med barna. Romslige mønstre, slik jeg har forstått det, er av anerkjennende karakter og åpner opp for å gyldiggjøre barns opplevelsesverden. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom at de voksne gir fokusert oppmerksomhet og lytter, fortolker barn på en velvillig måte og er tolerante overfor barna. Innenfor de trange mønstrene er ikke barns opplevelsesverden like gyldig, og dette kommer blant annet til uttrykk gjennom vurdering og ros. Jeg kan her se en sammenheng med væremåten til den voksne og hvilket syn de har på barn. Voksne som er i samspill med barn der resultatet blir romslige mønstre, ser på barnet som et subjekt, mens i trange mønstre er det nærliggende å si at de voksne se på barnet som et objekt. Ifølge Bae (2004) er det ikke slik at voksne som i en sammenheng uttrykker trange mønstre i et samspill med barn, alltid gjør det i den store sammenhengen. Vi er bare mennesker og vil alltid handle innenfor begge mønstre, men det som er viktig er å ta et metaperspektiv på egen praksis og være seg bevisst på hva man ønsker å kommunisere i relasjoner til barn i den store sammenhengen.

5.2.5 Hvem får sette spor i barnehagen?

Interaksjon og kommunikasjon er viktige aspekter ved relasjoner. Vi må ikke bare oppdage hverandre, men også være i interaksjon for å kunne dele noe i en relasjon. Ved å fokusere på interaksjon og kommunikasjon mellom de yngste barna og spesielt de voksne, kan vi oppdage nye perspektiver med hensyn til å møte, oppdage, anerkjenne og støtte de yngste barna i deres kommunikasjon i barnehagen. Dette er nyttig kunnskap i forhold til å la småbarna få

oppmerksomhet, bli anerkjent, få sette spor på avdelingen, få medvirke i sin egen hverdag, ta og få en likeverdig posisjon i gruppa og få anerkjent sin egen bevissthet ut fra sine premisser.

Ifølge Palludans (2005) forskning har barns visuelle, akustiske og kroppslige aktivitet noe å si for hvor tydelige sporene blir etter barn i barnehagen. Det verbale språket så ut til å stå i en særstilling når det gjaldt å etablere seg selv og andre tydelig, i det hun kaller det pedagogiske landskapet. Videre viste det seg at de yngste (0-2 år) barna hadde relativt utydelige spor, mens litt større barn (3-4 år) var noe tydeligere og der de eldste (5-6 år) barnas spor som regel var tydelige. Dette har ifølge Palludan (2005) blant annet en sammenheng med at de eldste barna beveget seg mellom sentrale steder i landskapet samtidig som de samtalte eller produserte høy lyd, noe som gjorde at de inngikk i mange interaksjoner, flyktige som vedvarende, dagen gjennom.

Videre påpeker Palludan (2005) at tydelighet ikke skal forstås som et essensielt fenomen. Det vil si noe som barnehagebarn har eller ikke har. Derimot kan det ses på som et relasjonelt fenomen, som kan etableres gjennom deltakelse i det sosiokulturelle landskap, der barnehagebarna og pedagogene sammen utgjør de pedagogiske aktørene. Jeg mener også at hvor tydelige eller utydelige sporene blir, ikke bare handler om barns kommunikasjon og væremåter, men også henger nøye sammen med øyet som ser eller ikke ser, øret som hører eller ikke hører, kroppen som føler eller ikke føler. Det handler om de voksnes fokus, årvåkenhet og vilje til å se, høre og føle. Det betyr ikke at alle barn blir like tydelige med tiden og på samme måte, det handler om respekt for individets kvaliteter og barns mangfoldige personligheter.

Hvem som får sette spor i barnehagen, henger derfor nøye sammen med de dominerende diskursene i resten av samfunnet. Det viser seg at det er samfunnets, barnehagens og de voksnes syn på kommunikasjon som tilsynelatende bestemmer hvilken kommunikasjon og hvilke væremåter som skal gjelde (Palludan, 2005). Ifølge Palludan (2005) viser det seg at pedagogene har en tendens til å posisjonere barna som likeverdige partnere, dette førte til at de barna som representerer majoriteten i samfunnet, bruker lite krefter på å bli posisjonert og på å posisjonere seg som likeverdige partnere med pedagogene i barnehagen. Dette fordi disse barna hadde den samme kulturbakgrunnen, behersket det samme verbale språket og de samme samhandlingskodene som de voksne og majoriteten i samfunnet representerte. Barna som representerte minoriteten og ikke hadde samme bakgrunn og kompetanse, måtte jobbe

maksimalt for å bli sett, bli posisjonert og for å posisjonere seg i barnehagen. Palludan (2005) skriver her ut fra et flerkulturelt perspektiv, men jeg mener at dette også kan overføres til de yngste barna i barnehagen. De representerer også en minoritet i samfunnet som ikke innehar de samme referansene og ferdighetene som majoriteten i samfunnet. Jeg stiller derfor spørsmålet; Er det virkelig slik at de yngste ikke blir sett, hørt og får sette spor, fordi de ikke behersker majoritetens verbalspråklige kommunikasjonsmåte, på samme måte som den flerkulturelle minoriteten ikke får det?

5.3 Språk og posisjon i et perspektiv av verbal og nonverbal kommunikasjon

Ifølge Pedagogisk Psykologisk ordbok (1993) betyr kommunikasjon;

Kontakt, interaksjon, overføring av meddelelser og er en prosess der et system f.eks en gruppe mennesker påvirker et annet system.

Dette sitatet kan tolkes som om kommunikasjon bare er en linær prosess der Avsender (A) sender et budskap til mottaker (B) (Shannons og Weavers modell 1949, i Fiske, 2003:17). Denne forståelsen er blitt kritisert av mange fordi den ikke tar hensyn til mottakerens reaksjon. Kommunikasjonen blir her sett på som vellykket når B reagerer på den måten A vil. Tidligere tenkte man at et budskap hadde samme virkning på alle mennesker og blir også kalt stimuli-respons modellen (Werner, 1994). Senere forskning viste at ulike mottakere reagerte ulikt, fordi det var levende og tenkende mennesker mellom stimuli og respons. Et menneske ser en hendelse på en måte, en annen ser den på en helt annen måte og slik videreutviklet kommunikasjonsteorien seg.

Senere forskere har funnet begrepet ”feedback” verdifullt i kommunikasjonsteori, der feedback kan hjelpe mottakeren til å kjenne seg delaktig i kommunikasjonen. Feedback skjer ansikt til ansikt og gjør det mulig å sende samtidig som vi tar imot. Forståelsen av kommunikasjon har gått mot en helhetstenkning der både A og B blir sett på som avsendere og mottakere i en kommunikasjonsprosess, og som står i eller er en del av flere sosiale kontekster C (Newcombs modell 1953, i Fiske, 2003:43-51). I helhetstenkningen skjer det et samspill og en vekselvirkning mellom A og B og flere C. I denne sammenhengen er ikke den voksne eller barnet i barnehagen bare en avsender eller mottaker de er begge deler, og det foregår et samspill og en vekselvirkning mellom de forskjellige faktorene innbyrdes (Werner,

1994). Det konstrueres en mening mellom deltakerne i kommunikasjonen. Denne forståelsen av ordet kommunikasjon gjenspeiler min forståelse av kommunikasjon og spor. likevel har jeg valgt å bruke ordet budskap flere ganger i denne oppgaven. Dette fordi jeg mener at begrepet budskap ikke må forveksles med en linær forståelse av kommunikasjon. Jeg mener at avsender også sender et budskap eller en informasjon til mottaker, samtidig som det konstrueres en felles mening. For å kunne sette spor må man ha meddelt et budskap til en mottaker.

Ifølge Werner (1994) er egen aktivitet som i å sende et budskap og få feedback fra omgivelsene av grunnleggende betydning både for identitetsutvikling og kompetanseoppbygging, og er dermed sentrale aspekter av sosialiseringprosessen. Individet utvikler sin identitet gjennom interaksjon med andre, og vår selvoppfatning dannes på grunnlag av andres oppfatning av oss. Barnet er selv ute etter å lære å kjenne omgivelsene og det søker gjensidigh. I en undersøkelse om mødre og spedbarn kommunikasjon (Trewarten 1980 i Werner, 1994) satte de på en film av mor som spedbarnet skulle se på i 10 minutter. Det viste seg at denne formen for kommunikasjon ikke fungerte, barnet mistet interessen for filmen fordi det manglet gjensidighet i kommunikasjonen. Når barnet etterpå kom til moren og blikk kontakten var opprettet, foregikk det en gjensidig kommunikasjon. Dette viste at barn selv fra starten er med på å utforme interaksjonen og de har en forventning om at ting de selv gjør i situasjonen skal ha effekt på motparten. Barn sender et budskap, med en forventning om at det skal ha en effekt og videre oppstår det en felles meningskonstruksjon av dette budskapet ut fra et gjensidig subjekt-subjekt forhold. Barn som får feedback får også sette spor. Jeg skal nå se på ulike måter yngre barn kommuniserer på gjennom hele kroppen.

5.3.1 Ulike perspektiver på kroppen som kommunikasjonsmåte

I en relasjon foregår det både nonverbal- og verbal kommunikasjon. Stern (2007) hevder at det vil i kommunikasjon mellom mennesker alltid formidles en eller annen følelsestone, som kommer til uttrykk gjennom nonverbal kommunikasjon også kalt kroppsspråk.

Vitalitetsfølelser vil alltid komme til uttrykk i relasjoner, i måten eller formen noe blir kommunisert på. Det er derfor viktig at voksne er observante og til stede med hensyn til de ulike nonverbale og metakommunikative signaler som barna uttrykker, dette er spesielt viktig i møte med de yngste barna i barnehagen og dem som i sin kultur ikke har det verbale språket som den dominerende kommunikasjonsmåten (Viruru, 2001).

Mennesket innehar mange nonverbale kommunikasjonsmåter allerede fra fødselen av, som lyd, bevegelse, berøring, grimase og blikk. Og nyere forskning viser at det lille barnet allerede fra fødselen går inn i samspill med andre (Stern, 2007; Bråten, 2004). Selv om barna ikke setter ord på sine opplevelser, hevder forskerne at vi kan se at barna lever meningsfulle liv. Når de handler, gjør de det med utgangspunkt i hva som er meningsfullt for dem. Barn i småbarnsgruppen har ikke et verbalt språk, men de er i stand til å kommunisere ved hjelp av kroppsspråk, tonefall, gester og bevegelser (Johansson, 2002: 29).

Ifølge Maurice Merleau- Ponty³ (1994) er barnet kroppen. Når et barn har vondt en plass på kroppen vil barnet ha vondt i hele kroppen, ikke bare i en del av den. (Merleau-Ponty, 1994; Greve, 2007).

It is ultimately through one`s own body that one is able to begin to understand the world (Merleau- Ponty, 1998:150).

Merleau-Pontys teori (1962, i Johansson, 2002) går ut på at barn erfarer og opplever verden gjennom sin levde kropp. Det vil si at sjel og kropp er forent i en helhet. Hvis et barn gråter, er gråten sorgen (Rasmussen, 1996). Kroppen er en enhet av sanser, tanker, følelser, språk og motorikk der det fysiske ikke kan sjeldnes fra det psykiske. Sanseerfaringene betyr noe for barna, selv om de ikke kan gi uttrykk for det og de opplever med hele kroppen før de er seg kroppen bevisst. Rasmussen (1996) hevder at barns identitet trer frem i den levde kroppen, idet den tumler omkring og gjør erfaringer.

Det er med kroppen jeg forstår andre mennesker, akkurat som det er gjennom kroppen jeg opplever "ting". Meningen med en gest som er forstått på denne måten, ligger ikke bak gesten, men er smeltet sammen med den (Merleau- Ponty (1945: 216 her i Løkken, 2004:38).

Slik jeg leser Løkkens (2004) oversettelse av Merleau-Pontys (1945) fenomenologiske perspektiv hviler begreper og betegnelser på en underliggende eksistensiell mening, som bebor ordet og derfor ikke kan skilles fra det. Det talte ordet blir en genuin gest som har sitt meningsinnhold på samme måte, som den kroppslige gesten har det. Og det er dette meningsinnholdet som gjør kommunikasjonen mulig ut fra denne forståelsen (Løkken 2004:38). Ut fra et slikt perspektiv gir alt mening på samme måte for alle mennesker, et

³ (1908-1961)

standpunkt som jeg mener kan stå i fare for å redusere og generalisere i stedet for og åpne opp for mangfoldigheter. Men går jeg til Greve sin (2007: 29) oversettelse av Merleau-Ponty (1945: 215) får jeg en annen forståelse. Ifølge Greve (2007) sier Merleau-Ponty også i denne sammenhengen at betydningen av gestene ikke er gitt og at jeg ikke forstår gester hvis jeg befinner meg i et miljø altfor forskjellig fra mitt eget. Videre kan vi aldri forstå andre mennesker fullt ut, fordi det alltid vil være noe igjen hos den andre som vi ikke kan få tilgang til (Merleau-Ponty, 1945: 409-410 her i Greve, 2007:29). Johansson (2002:29) skriver at vi aldri fullt ut kan forstå andre mennesker, ettersom vi ikke kan forlate våre egne kropper og tre inn i andres. Vi kan aldri være de andre, og de andre kan aldri være oss.

I den fenomenologiske tradisjonen som eksistensfilosofen Merleau-Ponty tilhører legges det vekt på at mennesker har en hensikt med det de gjør. En fenomenologisk forståelse av små barn innebærer da ifølge Greve (2007: 27) å lete etter barnas mening eller intensjoner med det de gjør. Min studie hviler ikke på dette perspektivet, da jeg her gjør en beskrivende studie av barn ut fra det jeg ser, med den hensikt å synliggjøre og øke bevisstheten rundt hva som finner sted i voksen-barn relasjonen. Fenomenologisk forskning tar også utgangspunkt i livsverden, som forstås som den verden vi umiddelbart opplever og erfarer gjennom daglige levde liv, en verden mennesker tar for gitt (Greve, 2007). Med mitt mer konstruktivistiske syn på verden deler jeg ikke dette perspektivet med Merleau-Ponty, men deler Merleau-Ponty (Merleau-Ponty, 1994; 1998) sitt syn på at det er gjennom vår kroppslighet vi får tilgang til og forstår den verden vi er i og er en del av, men at det også er deler av verden vi ikke får tilgang til gjennom kroppen. Johansson (2002) og Greve (2007) skriver at kroppen både har et potensial og en mulighet, men også en begrensning. Begrensningen kan for eksempel være det verbale språket eller andre ting som barnet ikke behersker. Her kommer et eksempel som jeg har fra min sønn under et fiktivt navn april, 2009.

Solan 9 mnd: *"Hei hei er du der" sier mormor til Solan. Solan strekker hånden ut mot mormors ansikt. Jeg løfter han nærmere mormor, "skal du komme til mormor" sier jeg. Og skal til å løfte han over i mormor sin arm. Solan rynker pannen, sutrer og snur ansiktet og vrir kroppen mot meg. "Og nei det var ikke det du ville", sier jeg. Jeg holder han i utgangsposisjonen. Igjen strekker han hånden mot mormors ansikt. "Hei hei" sier mormor igjen, Solan tar mormor på kinnet og munnen og smiler.*

De kroppslige gestenes meningsfulle verden er en verden som ett til toåringer allerede kjenner godt og behersker. En av de første gestene et barn gjør når han eller hun vil kommunisere noe som peker utover seg selv, er å peke med hånden (Løkken, 2004). I min lille episode har ikke Solan tilgang på det verbale språket, han strekker hånden mot mormor, og det forgår en turtaking mellom de voksnes ord og handlinger og Solans gester og bevegelser. Jeg kan ikke være sikker på om dette var en måte å si hei til mormor på, eller om det bare var at han skulle vise der er mormor, eller om det rett og slett var av ren nysgjerrighet etter å ta på henne? I en annen kultur ville de gjerne ha tolket Solan annerledes. Denne lille gesten kan bety så mangt, for meg er det ikke viktig og vite hva den gesten betyr eksakt for Solan, da jeg i likhet med didalektisk relasjonsteori (Løvlie-Schibbye, 2002;) og livsverdensfenomenologi (Merleau-Ponty, 1945 i Greve, 2007; Johansson, 2002) mener at man ikke kan fullt ut vite hva som rører seg inni et annet menneske. Men prøve å imøtekomme gesten med oppmerksomhet, følge opp og prøve å tolke ham og bekrefte hans initiativ. Han har hatt en opplevelse som vi ønsker å imøtekomme og bekrefte. En gest kan i utgangspunktet være bitte liten, være lydløs og usynlig, men ved å gi gesten oppmerksomhet, kan den likevel bli et utgangspunkt for en alminnelig hverdagshendelse som kan gi mening for både for store og små. I denne hendelsen med Solan er jeg først og fremst en mamma som prøver å finne mening i det Solan gjør. Dette perspektivet tar jeg ikke med meg inn i rollen som forsker, som forsker ønsker jeg å ha et kritisk postkolonialt perspektiv, som ser og beskriver det som skjer mellom voksne og barn. Palludan (2005) skriver at voksnes vilje til å anerkjenne barna ligger i å oppdage og bekrefte dem. Slik kan gesten enten få en mulighet til å bli synlig og sette spor, eller visne bort og bli usynlig.

Det viser seg at ett- til toåringer kommuniserer med hverandre på en utmerket måte gjennom hele kroppen (Løkken, 2004), de bruker hele kroppen som et kommunikasjonsverktøy. Videre skriver Løkken (2004) at blant annet blick, kroppsspråk og lyd er viktige kommunikasjonsmåter som barna tar i bruk for å få kontakt med andre og for å ytre seg. De bruker blikket aktivt for å få oppmerksomheten fra jevnalderne, og oppmerksomheten blir særlig vekket av andre barns vokaliseringer og lyd, som gråt eller latter og av interaksjoner mellom barn. Observasjon er en annen kommunikasjonsmåte som barn bruker som strategi for å komme inn i eller for å få delta i andres lek (Løkken, 2004). Imitasjon er også en form for å oppnå kontakt og er viktig i overgangen både som en måte å forsterke det verbale

språket på og som en måte å øve ferdigheter man trenger å mestre, når man skal snakke med noen verbalt (Johannesen, 2002: 74).

Månsson (2000) har studert samspillet mellom ett- til treåringer sammen med pedagoger i en svensk barnehage. Han så at barna oftest tok kontakt med de voksne for å få noe i måltider eller for å få støtte i ulike situasjoner, som for eksempel påkledning. Barna tok initiativ til å dele fokus gjennom å peke og iblant benevne med ord. De søkte bekræftelse på noe de hadde sett, opplevd eller gjort og søkte følelsesmessig nærhet gjennom å legge hodet på kneet til pedagogene eller å strekke ut armene. Dahlberg, Moss & Pence (2002) har oversatt Levinas slik;

Vi oppdager hva de andre er bare i møtet med dem, og spesielt stilt direkte overfor dem, for det er ansikt til ansikt at vi oppdager hva de andre er, og det er blikket som problematiserer alle forsøkene på å undertrykke dem. Et forhold til de andre gjennom dialog er en nødvendig del av møtene, akkurat som kunsten å lytte, lytte til de andre fra deres posisjon og erfaring, og ikke trekke vår egen forståelse ned over dem. Møtet må kunne karakteriseres ved hjelp av de andres annerledeshet. (Dahlberg, Moss & Pence, 2002:68)

Om voksne ofte møter barn med et blikk som ikke ser, ikke er engasjert eller bekræftende, sender vi et budskap til barnet (Hamilton⁴, 1987 i Øhem, 2007:23) som kan være ødeleggende for barnets selvopplevelse. Barnet kan da oppleve å ikke se seg selv i den voksnes øyne og dermed stå i fare for å sitte igjen med en tomhet og en følelse av og ikke ha verdi. I denne sammenhengen blir det nærliggende og påpeke barnegruppens størrelse i forhold til det å bli sett og sette spor i barnehagen. Ifølge Øhem (2007: 37) kan for store barnegrupper gjøre at barn kan få vansker med å skape seg oversikt og miste følelsen av betydningen som individ og som medlem i en gruppe. Altfor høye krav på selvbeherskelse, tilsidesetting av egne behov, ikke få bestemme selv, vente på oppmerksomhet, ikke bli lyttet til osv kan hemme barnets evne til å utvikle samværskompetanse (Øhem, 2007). Dette er i tråd med Løvlie-Schibbye (2002), Bae (2004) og Palludan (2005) sin forståelse av manglende anerkjennelse.

Rike og mangfoldige opplevelser av å bli respektert og bli møtt av toleranse, gjør at barn får mulighet til å utvikle en positiv forventning til samspill med andre. Ifølge Pramling (2009)

⁴ Hamilton, V. (1987) Rhythm and interpretation in maternal care and psychoanalysis. / *Winnicott Studies nr 2:32.*

skaper barn mening og innhold i sine erfaringer og er i stor grad avhengig av hvordan de voksne forholder seg til det barnet sier og gjør.

Barn både tilpasser seg til og lever opp til krav fra omgivelsene, de lærer ikke bare når vi tror at de lærer. De lærer kanskje mest når vi minst aner det. (Øhem, 2007:51).

Barns læring om seg selv bygger i stor grad på imitasjon og identifikasjon, voksne vil derfor alltid være et viktig forbilde for barn også på dette området.

5.3.2 Språk er mer enn ord

Språk brukes av alle mennesker og mellom mennesker, gjennom ord og kropp. Våre tanker blir hørbare gjennom tale og lyd og synlige gjennom tekst, tegnspråk og andre nonverbale uttrykk. Slik får andre mennesker innblikk i hva vi tenker (Uri, 2004: 13). Språk et sterkt medium som skaper følelser på godt og vondt. Ifølge Holten (2009:100) har de yngste barna i mindre grad oversikt, innflytelse eller muligheter til å gjøre noe med beskrivelser av seg selv som menneske. Ut fra dette kan språket bli et maktredskap mot de som ikke behersker det verbale språket og kolonisering av de yngste barna kan bli et faktum. Språket er med på å konstruere sannheter, en skal derfor være klar over at kunnskaper og meninger som reproduseres uten at barn gis innflytelse, tilslutt kan bli det ”sanne” bildet (Holten, 2009: 100). Dette kan være med på å inkludere eller ekskludere barn i barnehagen, noe som igjen kan få konsekvenser for hvem som får sette spor og hvilke barn som får medvirke i sin egen barnehage hverdag.

For at barn skal få sette tydelige spor og bli sett, må de ifølge Palludan (2005) delta i interaksjoner på majoritetens og de voksnes premisser. Barnas sosiale omgang hviler på et utpreget kroppslig grunnlag, de erfarer og forstår før de kan sette ord på det (Merleau-Ponty, 1994:168). I voksnes kommunikative verden dominerer det verbale språket samtidig som også voksne selvfølgelig har et kroppsspråk. Ut fra Palludans (2005) teori er det verbale språket en premiss for å kunne delta i de voksnes interaksjoner, som igjen gir en mulighet for å manifestere seg på avdelingen. Her kommer en episode hvor språk er mer enn bare ord.

Solan 10 mnd: Solan strekker hendene opp i været og smiler. Han tar hendene ned igjen. Løfter så hendene opp igjen foran meg og gjemmer øynene bak hendene sine, legger kinnet inn til mitt og klapper (Oslo mai-2009).

I dette tilfellet har jeg satt ord på disse bevegelsene og gjort det sammen med barnet mange ganger. Etter hvert har barnet imitert bevegelsene og kjent igjen ordene. I starten har det gått litt i stå, men etter hvert stemmer bevegelse og ord. Vi har bygget ut repertoaret sammen. Jeg gjør bevegelser, han gjør bevegelser og jeg setter ord på det vi gjør. Solan er på vei inn i den verbalspråklige diskursen. Etter denne hendelsen har jeg spurt meg selv hvorfor Solan strekker hendene opp og ser på meg i utgangspunktet? Han ønsker kontakt med meg, han kommuniserer gjennom hendene. Sannsynligheten er stor for at han ønsker å fange min oppmerksomhet for å gjøre leken hvor stor er du? Hvor er du? Ah får jeg en kos? Og for at vi skal synge klappe, klappe søte? Solan smiler mens vi leker.

Uten en lyd eller et verbalt språk brukte han hele kroppen sin til å fange min oppmerksomhet. Smilet som kom ganske raskt etter at jeg gav ham oppmerksomhet på hans initiativ, tyder på at han ønsket å leke disse lekene med meg, uten at jeg kan stadfeste dette. Jeg gir ham respons med kroppsspråk og verbalt språk. Solan snakker gjennom kroppens bevegelser, jeg gjennom ord og kropp, vi har en samtale sammen. Vi har turtaking, han med kroppsspråket og jeg med det verbale språket, vi er likestilte i kommunikasjonen.

Det handler om å bli møtt med et levende blikk (Nerheim, 1995) Det vil ifølge Øhman (2007: 23) si at voksne må kunne sette ord på barnets ikke-verbale budskap. Barn opplever at deres tanker og følelser i samspill med andre er like virkelige, som de ordene vi benytter oss av i disse samspillene. På samme måten mener Øhman (2007) at barn opplever en mer tilfeldig interaksjon eller et kort samspill med en voksen som en relasjon. Om relasjonen virkelig skal kunne bygges, må det skje en kobling mellom den voksne og barnet, spillet må videre føre til et møte som etablerer en ordløs allianse (Øhman, 2006:58). Denne alliansen handler om vårt menneskesyn, ikke hva vi burde mene, men hvordan vi egentlig betrakter barn og hvordan barn betrakter voksne, som likeverdige mennesker. Og det handler om årvåkenhet her og nå og evnen til å kunne stoppe opp og lytte. Å lytte kan ses på som en alternativ måte og "se" mennesker på.

Listening means being open to others and what they have to say, listening to the hundred (and more) languages, with all our senses (Rinaldi, 2005: 125-126).

Barn som ikke behersker det verbale språket, har helt til nyere tid vært lite synlige i barndomskonstruksjonene, fordi de ofte ikke har kommet langt nok i språkutviklingen til å

passer inn i den undersøkelsen vi ønsker og gjøre (Løkken, 2004: 36). I barndomskonstruksjonen er det ifølge Cannella (1997:10) ”voices that not have been heard”. Dette er stemmer som ikke er blitt hørt, fordi de har falt utenfor den rådende barndomdiskursen.

Ifølge Corsaro (2002) har barnestudier med utgangspunkt i lingvistiske analyser av verbalspråklige utsagn vært rådende innefor barneforskningsdiskursen. I denne problematikken har fokus på kroppssubjekt vært brukt i forskning på yngre barn, men også ved å legge fokus på hvilke diskurser som dominerer barnehagen vil vi kunne se hvordan de yngste barnas liv utspringer seg her. Det kan tenkes at det ikke bare er blant forskere barn uten et verbalt språk ikke blir tatt i betraktning, men at dette også gjelder den allmenne tanke i vårt samfunn. Hva om dette også er en av mange ”sannheter” i barnehagen?

5.3.3 Det verbale språket som norm

Det er det verbale språket som er normen og som dominerer som kommunikasjonsmåte i vårt samfunn, det er en del av vår sosiale arv og kan oppfattes som et vilkår for kommunikasjon med andre (Ytterhus, 2002:137). Videre er det denne formen for kommunikasjon som har høyest status og derfor får mest oppmerksomhet i offentligheten.

I Stortingsmelding 41 (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009) om kvalitet i barnehagen, er vurdering og kartlegging av barns språk et av forslagene til å styrke læringsmiljøet i barnehagene. Her ligger det et forslag om tiltak til blant annet krav om språkkartlegging av alle treåringer. Jeg opplever at barnehagens egenverdi som barns arena og møteplass er kommet i bakgrunnen, til fordel for faktakunnskap og individuell vurdering. Ut fra denne stortingsmeldingen kan vi nå se at barnehagen er blitt en del av et utdanningsforløp, der barna skal utvikle kompetanse før de starter på skolen. Jeg mener testing eller kartlegging av alle barn kan være med på å stigmatisere barn, fordi denne type dokumentasjon ofte er ute etter å finne mangler og ikke mangfoldigheter hos barn. Barn er forskjellige og utvikler seg i ulikt tempo. Stortingsmeldingens (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009) mål er å sette i gang tiltak på alle barn som havner utenfor normen, for å få alle barn innenfor normen, som i dette tilfellet er den verbalspråklige diskursen.

Jeg mener i likhet med Torill Strand (Ropeid, 2009) at testing av barn ikke har noe å gjøre med den dokumentasjonen barnehagen bør drive med. Pedagogisk psykologisk tjeneste har

kompetanse til å teste barn når en test er ønskelig, men selv her skal man være varsom i forhold til å fokusere på manglene hos barn (Holten, 2009). Å bruke spesialpedagogikkens diagnostiske metoder på alle treåringer er betenkelig. Det er selvfølgelig svært viktig at barn tilegner seg og behersker denne formen for kommunikasjon, uten at det trenger å bli en motsetning til det å være underveis.

På en småbarnsavdeling i barnehagen vil det nødvendigvis ikke være slik at majoriteten i barngruppa behersker det verbale språket, men fordi det dominerer på samfunns- eller makronivå vil dette også få konsekvenser på mikronivå i barnehagen. Det er ikke uvanlig med dikotomien verbalt/nonverbalt i vårt samfunn, som presenterer verbalt som normen og det nonverbale minoriteten. Vi kan miste mye ved å ha et ensidig fokus på verbalt språk i barnehagen. Det vil også stjele tid fra barna om de voksne etter hvert skal teste ettåringer i verbalt språk. Barnehagen har god erfaring med å bruke observasjon i sin kartlegging av barn, dette er et verktøy som jeg mener i større grad er egnet for barn og kanskje spesielt små barn som ikke har et verbalt språk. Observasjon mener jeg også ivaretar det helhetlige barnet. Viruru (2001) henviser til Spivak (1996);

The assumption within dominant discourses seems to be that the earlier children become vocal, the sooner they can express themselves. However this concept and being vocal itself represents speaking within traditions and hegemony (Viruru, 2001:32).

Ifølge Holten (2009: 103) retter Spivak (1996) søkelyset på dominerende diskurser som opphøyer det verbale språket som den mest hensiktsmessige måten å uttrykke seg på. Det er dette Foucault (1999) kaller diskursens orden. I dette tilfellet er det de voksne i barnehagen som sitter med makten til eventuelt å endre dette i kraft av at de er voksne og ved deres tilgang på et språk som barna ikke behersker eller har tilgang til. De yngste barna som står utenfor diskursen, kan aldri endre den dominerende diskursen, før de selv behersker det verbale språket.

5.3.4 Ordenes makt

Ut fra et postkolonialt perspektiv kan vi si at de barna som ikke innehar et verbalt språk, mister makt og blir kolonialisert av de som behersker det.

The powerless cannot choose to be silent, any more than they can choose to speak, or choose the meaning of their speech (Viruru, 2001: 37).

Etter vestlig tankegang er det verbale språket sammenlignet med makt. Silin (2005:94) skriver at vi må være klar over at vi i vår vestlige kultur viser autoritet og makt gjennom ordene når vi snakker. Og at vi bør være bevisste på at når vi tar ordet i en sammenheng, er det andre som ikke gjør det. Videre skriver han at ”silence” eller ”stillhet” har fått lite plass i vårt samfunn, fordi det oppfattes som tafatthet, uhøflig, ukomfortabelt og truende. Han hevder at stillhet kan være befriende og at det og bare få være til stede uten at noen forlanger noe av oss og omvent, kan også være godt. Vi trenger ikke å sette ord på alt og alt kan heller ikke uttrykkes med ord. Silin (2005) ble interessert i stillhet da hans far ble syk og ikke kunne snakke på mange uker, han oppdaget da at stillhet også talte og kommuniserte.

Johannesen og Sandvik (2008) skriver om stillhetens mellomrom, der ulike typer stillhet vokser frem mellom lyder, bevegelse og aktiviteter. Stillhetens mellomrom kan også innebære kroppslige uttrykk, som lett kan overses i hverdagens travethet. Stillhet kan ses som et aktivt substantiv, et uttrykk på lik linje med andre uttrykk som barn innehar.

Stillhet tenkes mer som en posisjon som kan inntas og som man kan settes i av andre, for eksempel pedagogene (Johannesen og Sandvik, 2008: 72).

Dette er viktige perspektiver å ta inn over seg også når vi er sammen med små barn. Vi er ofte opptatt av å sette ord på alt for barn. Jeg tror det er viktig at ikke ordene overdøver det egentlige budskapet, men at vi tar oss tid til å lytte, slik at barna kjenner at vi bekrefter deres opplevelser og liv.

To listen means being open to the Other, recognizing the Other as different and trying to listen to the Other from his or her own position and experience and not treating the Other as the same (Dahlberg & Moss, 2005: 100).

I eksempelet med Solan (Påsken, 2009) som hilser på mormor, kommuniserer Solan uten ord mens vi voksne tolker og setter ord på og prøver å finne mening i de handlingene han gjør. Vi vil så gjerne i vår iver sette ord på hva han vil, men som vi erfarte, var det ikke noe spesielt han ville gjøre med mormor. Det så ut som om han ble fornøyd ved å bare bli sett og fikk da bekreftet relasjonen som allerede var mellom dem. Det er ikke alt vi kan sette ord på eller skjønne meningen med. Opplevelsen og følelsen Solan har i denne sammenhengen, vil alltid tilhøre ham, det kan vi voksne aldri beskrive eller sette ord på fullt ut. Det verbale språket kan fjerne mennesket fra den meningsfulle grunnen som verbalspråket hviler på. De uttalte ordene

er aldri hele opplevelsen. Men opplevelsen er der like fullt, selv om den ikke settes ord på (Løkken, 2004).

Det er selvfølgelig viktig å prate og bruke verbalspråkets mangfoldigheter, muligheter og ulike kvaliteter også sammen med de yngste barna i barnehagen. Ifølge Vedeler (2007) starter språkutviklingen, her med tanke på det verbale språket, med øyenkontakten med et vokalt akkompagnement i den første levemåneden. Verbalspråket skal etter hvert bli et redskap som kan utvide muligheten til å gjøre seg kanskje bedre forstått og til å forstå andre i fremtiden. Sterke indisier peker mot at senere verbalspråkferdigheter har sine røtter i slike tidlige interaksjonssituasjoner og at utviklingen av verbal kommunikasjon er relatert til barnets evne til å delta i ikke-verbale interaksjoner de første leveårene (Vedeler 2007: 45). Dette viser at det er viktig å ikke bare fokusere ensidig på de ikke-verbalspråklige interaksjonene.

5.3.5 Oppsummering

For at det skal bli mulig å anerkjenne de mangfoldige barna i barnehagen, må synet på at barnet er et subjekt med rett til sine egne opplevelser, ses uavhengig av om barnet behersker majoritetens dominerende kommunikasjons- og væremåter eller ikke. Palludan (2006) skriver at vi skal være bevisste på at i møtet mellom barn og voksne, reproduseres de hierarkiske strukturene som finnes i samfunnet ellers og at de etableres på nytt og vedlikeholdes innenfor institusjonen barnehagen. Det viser seg at barn som havner utenfor den rådende diskursen i barnehagen, ikke blir anerkjent på lik linje som majoritetsbarn og blir dermed utsatt for kolonisering. Det blir derfor viktig at alle vi voksne som jobber i barnehagen får en mulighet til å ta et metaperspektiv og et kritisk blikk på vår kommunikasjonsmåte med barn og status som majoritet. Og også på de uuttalte og universelle sannhetene som ligger implisitt i vår bevissthet, slik at relasjonene og kommunikasjonen med alle barna i barnehagen kan være preget av anerkjennelse og likeverdighet.

Vi må også se de yngste barna ikke bare som tilskuere og observatører, men som aktive deltakere og medkonstruktører i det pedagogiske landskapet som barnehagen utgjør. Jeg tror at ved å sette et fokus på og beskrive diskurser, relasjoner og interaksjoner, kan vi som jobber i barnehagen bli mer bevisst vår rolle i kommunikasjonen med barn.

Det er ikke en selvfølge at institusjonslivet representerer den gode barndommen. Gjennom å bli oversett og overhørt av voksne og andre, vil noen barn kunne få en usynlig og lav posisjon

i gruppen og de vil også kunne posisjonere seg selv der etter hvert. Ved manglende kunnskap vil man i ytterste konsekvens stå i fare for å kunne opprettholde og reproducere syn og status på de yngste barna som nødvendigvis ikke er til fordel for barna. Ved å slippe barna til kan vi og barna sammen bidra i konstruksjonen av dagens barndomsdiskurs i barnehagen.

Gjennom å få anerkjent sine ferdigheter og kommunikasjonsmåter, ved å få oppmerksomhet, delta i ulike interaksjoner, oppleve intersubjektiv deling, romslige mønster, levende blikk, et nærvær, oppleve å bli fortolket på en velvillig måte, møte toleranse, empati, emosjonell tilknytning, bli sett, hørt og forstått som likeverdige partnere og være sammen med voksne som viser en vilje til og oppdage og bekrefte, vil barn i relasjon og interaksjon til voksne i barnehagen kunne få et verdifullt utgangspunkt som kan komme til å prege dem for resten av livet. Jeg skal i neste kapittel beskrive metoden og metodologien jeg har brukt i dette forskningsprosjektet.

6. Metodologi og Metode

Jeg har tidligere gjort rede for mine vitenskapsteoretiske perspektiver og meg selv som forsker, og har med inspirasjon fra postkoloniale perspektiver valgt å bruke etnografi som metodologi. Jeg har brukt videoobservasjon og feltnotater som metode og verktøy for å innhente data, og dette vil danne grunnlaget for dette prosjektet. Begrepet data kan i denne kvalitative forskningen ikke betraktes som noe som er ”gitt” der ute, utenfor forskerens forståelse av den virkelighet som studeres (Thagaard, 2003: 27). Det vil si at min forståelse og måter å betrakte omgivelsene på, har betydning for hvordan observasjoner og utsagn som studeres, blir til forskningsdata. Ved å benytte etnografi som metodologi går man ut i praksisfeltet og beskriver med ord det hverdagslivet man ser der (Rhedding-Jones, 2005a; Alvesson og Skølberg, 2004). Dette prosjektet er en kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet hvor jeg beskriver nyansert det som fins og hvor jeg søker kunnskap ved å identifisere koloniserende diskurser på en småbarnsavdeling. Intensjonen er å tydeliggjøre barnas stemmer, jeg kan aldri fullt ut ta aktørenes ståsted og vite hva barnas stemmer sier, men jeg kan beskrive hva jeg ser ut fra mitt utgangspunkt og den konkrete konteksten. Spørsmålet om hvorfor jeg velger å forske med barn, besvarer jeg med å hevde at samfunnet trenger mer kunnskap om barn i barnehage, og at jeg ser det som en etisk plikt da jeg nå har fått muligheten til å gjøre dette innenfor det barnehagepedagogiske feltet. I dette arbeidet ser jeg det som svært viktig å være bevisst mine vitenskapsteoretiske perspektiver og benytte de verktøyene som ligger der. Samtidig som jeg er bevisst dets begrensninger.

Den kvalitative forskningen forsøker gjennom forskerens eget personlige og teoretiske utgangspunkt å belyse variasjonsrikdom i feltet med feltets egen terminologi (Eide & Winger, 2003). I forhold til mitt teoretiske ståsted vil dette bety at jeg søker etter mine data i barnehagen, ved å samle inn episoder fra hverdagslivet som finner sted der. Jeg skal nå gjennom ulike teorier beskrive og reflektere over metodologien og metoden jeg har valgt å bruke i dette prosjektet.

6.1 *Etnografi som metodologi*

Etnografi som metodologi har tradisjonelt blitt benyttet i forskning av kulturell og av antropologisk karakter, der forskeren tar del i en kultur over lang tid (Rhedding-Jones, 2005a). I en masteroppgave har ikke studenten så lang tid til rådighet, men man kan ifølge Rhedding-Jones (2005a) gjøre en mikroetnografisk studie, som går over en kortere

tidsperiode. Min studie er gjort over en 4 måneders periode (november 2007- mars 2008) og kan derfor forstås som en mikroetnografisk studie. Hammersley & Aktinson (1995:1) formulerer etnografi slik:

Ethnography is a particular method or set of methods that involves the ethnographer participating, overtly or covertly, in people's daily lives for an extended period of time, watching what happens, listening to what is said, asking questions - in fact, collecting whatever data are available to throw light on the issues that are the focus of the research (Hammersley & Aktinson, 1995:1).

Sarah Pink (2007:22) mener at denne beskrivelsen av etnografi gir et inntrykk av at etnografi er en enkel prosess der forskeren går til en kultur og blir der en stund for å samle data, for så og bringe den intakt hjem. Hun mener at forfatterne (Hammersley & Aktinson, 1995) her rangerer hva forskeren skal gjøre, og presenterer etnografi som en eller et sett av metoder. Samtidig skriver Hammersley & Aktinson (2004: 31) imidlertid at alle samfunnsforskere på en eller annen måte er deltakende observatører, og at det derfor er vanskelig å avgrense etnografi eller feltforskning til metode. Det betyr at etnografi ikke kan produsere en inntakt objektiv sannhet, men at forskningsprosessen er påvirket av forskerens subjektive forståelse av konteksten han eller hun har forsket på.

Rather than a method for collecting of data, ethnography is a process of creating and representing knowledge (about society, culture and individuals) that is based on ethnographer's own experiences (Pink, 2007: 22).

Etnografi har blitt kritisert for den ensidige subjektive forståelsen, fordi den baseres på subjektive konstruksjoner og "fiction", som bare representerer etnografens realistiske versjon, mer enn empiriske sannheter.

By focusing on how ethnographic knowledge about individuals experience reality is produced, through the intersubjectivity between researchers and their research contexts, we may arrive at a closer understanding of the worlds that other people live in (Pink, 2007: 24).

I likhet med Pink (2007) mener jeg at det ikke bare er forskerens subjektivitet som påvirker hans eller hennes forståelse av virkeligheten, men at det er relasjonen mellom forskerens subjektivitet og informantenes subjektivitet som sammen produserer versjoner av

virkeligheten. Derfor skal forskeren være seg bevisst sin rolle ute i forskningsfeltet. Pink (2007) skriver:

Researchers should maintain an awareness of how different elements and their identities become significant during research. For example, gender, age, ethnicity, class and race are important to how researchers are situated and situate themselves in ethnographic contexts (Pink, 2007: 24).

Det er derfor viktig at jeg som forsker er klar over min bakgrunn og at den spiller en rolle i møte med forskningsmaterialet.

En etnografisk metodologi starter ikke med å definere en rekke spørsmål, men starter heller med en nysgjerrighet til temaet (Rhedding-Jones, 2005a). Det handler om å ha et åpent sinn og jobbe på en måte der man ikke har en normativ plan. Jeg gikk ut i barnehagen uten klare forskningsspørsmål, men jeg ønsket og rette fokuset mot de yngste barna i barnehagen (1-2 år). Ifølge Rhedding-Jones (2005a) gir etnografi åpenhet og valgfrihet som forsker, men det fører også til et særlig etisk ansvar. Skal forskeren gjøre en etnografi må han eller hun ha kunnskap og kjennskap til kulturen som skal studeres. Jeg er utdannet førskolelærer og har jobbet i barnehagen både som assistent og som pedagogisk leder. Jeg er mamma til to barn mellom 1 og 4 år og vet hvordan det er å stå på utsiden av barnehagens hverdagsliv. Jeg skal forsøke å se på hva som skjer i voksen-barn relasjonen i barnehagen fra en forskers perspektiv, og ikke møte feltet som assistent, førskolelærer eller mamma.

If you are a teacher, you will not be acting like a teacher. Rather you will be acting almost as one of the students, trying to understand their lives from their point of view. You will learn to be humble and quite often quite. This means that you will have obligations and ethical responsibilities to the people with whom you have identified. You are not a spy, and you are not there to say or show what people are not doing well (Rhedding-Jones, 2005a:73).

Metodologien innebærer et særskilt etisk ansvar fordi jeg med min posisjon som forsker trer inn på en arena som tilhører de voksne og barna i barnehagen. En etnografisk forskning med barn utfordrer derfor forskeren til å være reflektert til de data som voksne og barn selv skaper i forhold til deres omgivelser og hvordan det skal komme til uttrykk i tekst (James, 2001).

6.2 Kritikk mot etnografi som metodologi i forskning

Det er ikke ukomplisert å skulle bruke etnografi som metodologi i en forskning som foregår i en postmoderne tid. Forskeren blir tvunget til å være bevisst, stille spørsmål, reflektere og selv forholde seg til kritikken som denne metodologien også representerer. Kritikken mot etnografi knyttes ofte til kritikken mot dens mest brukte metode som er observasjon. Hvilken rett og mulighet har egentlig en forsker til å skulle representere eller "Knowing other minds"(Pink, 2007:22). Forskere må anerkjenne at den mening informantene tillegges, både deres ord og handling, er befengt av forskerens egen bevissthet.

Postmoderne etnografi retter sin kritikk mot validitetskriterier⁵, der man har ideologiske krav og hvor "sann" kunnskap er et mål. Viruru (2001) og Cannella (2001) problematiserer etnografi som udemokratisk og koloniserende, fordi etnografi viser den "virkelige verden" slik verden "er". Med hensyn til de voksne og de yngste barna blir det da en måte å vise hvordan de voksne i barnehagen er og hvordan 1- 2 åringer "er". Kunnskap om barn kan da stå i fare for å bli kontrollert på en måte som kan virke negative og regulerende for barns perspektiver (Cannella & Viruru, 2004). Det finnes ingen rette svar og heller ingen svar som garanterer at vi ikke koloniserer barn eller voksne gjennom forskning (Viruru (2001) og Cannella (2001)). Til tross for den postmoderne kritikken ser jeg i likhet med Pedersen (2007) muligheter som det etnografiske landskapet åpner for. Med en variasjon av teknikker og prosedyrer vil etnografien være en metodologisk innfallsvinkel som åpner for å tenke videre, hvor det ikke er noen slutt. Jeg tror at forskere kan med en etnografisk posisjonering stille kritiske spørsmål til det som kan oppleves som ulike sannheter i barnehagen, noe som kan bidra til at det mangeartede og det usagte kommer frem i lyset, som igjen kan gi nye muligheter. Kritikken mot etnografi har vært av betydning for min egen selvreflekterte og kritiske tilnærming. Den har gjort seg gjeldende både for min posisjonering som forsker i feltet og for mine refleksjoner i etterkant. På den andre siden mener jeg at kritikk mot en metodologi kan ta fokuset fra det jeg mener kanskje er det mest kritiske punktet i en forskningsprosess, nemlig hvordan funnene eller dataene blir presentert. Blir forskningen presentert som en mulig tolkning eller en lesning av mange, eller som en "sannhet".

⁵ Validitetsbegrepet blir nærmere beskrevet i underkapittel 6.8 *Reliabilitet og validitet*.

6.3 Etnografi som metodologi i forskning med barn som informanter

Nyere forskning har benyttet etnografi som metodologi for blant annet å fremheve og tydeliggjøre stemmene til minoritetsgrupper (Hognestad, 2007; Mæhlum, 2006; Pedersen, 2006; Andersen, 2002; Corsaro, 2002). Forskerne har brukt den samme metodologien, men har ulike teoretiske tilnærminger og strategier. I min forskning ser jeg de yngste i barnehagen som en minoritet i barnehagen. Etnografi innenfor postmoderne forskning er kritisk til ett perspektiv på barndommen og kan som forskningsmetodologi fremme perspektiver om barns verden gjennom å forske med barn, mer enn å forske på barn (James, 2001). Dette kan være med på å synliggjøre barna som kompetente og handlende subjekter, noe som er i tråd med nyere barndomsforskning (Corsaro, 2002; Dahlberg, Moss & Pence, 2002). Tilnærmingen har i økende grad blitt brukt for å se på barns egen kultur mer enn å se på barn som objekter som forskes på. Et etnografisk arbeid med fokus på barns subjektiveringer åpner for å ta del i barnas hverdagsliv og deres interaksjon med omgivelsene (James, 2001). Jeg ønsker å fokusere på barns egen utforming av barndommen ved at de selv er bidragsytere. Ut fra dette perspektivet blir det da viktig å gå til barns lokale hverdagskontekst. Med en etnografisk metodologi er man mer opptatt av hvordan voksne og barn handler, enn hvorfor de handler som de gjør. Slik kan jeg beskrive og være med på å gi kunnskap om hvordan voksne og barn handler i barnehagen, i motsetning til å komme med et konstruerende svar på hvorfor barn og voksne gjør som de gjør. Gjennom et fokus på diskursene er jeg mer opptatt av et hvordan, enn å gjøre et forsøk på å gjøre noen årsaksforklaringer. Her mener jeg forskerens menneskesyn spiller en avgjørende rolle.

Jag skapas och skapar mig, omskapas och omskapar mig (Lenz Taguchi, 2004:90).

Voksne og barn som subjekter er ikke konstante, men er kontinuerlig i bevegelse hvor de blir til og forandres med omgivelsene samtidig som de gjennom kroppen både er føyelig og yter motstand (Pedersen, 2007). På samme måte er det jeg har observert, ikke en konstant sannhet, men den viser et lite utsnitt av voksne og barns barnehagehverdag i en gitt kontekst.

6.4 Observasjon som metode

Lille etnografi retter sig mer konkret mod det metodiske aspekt af den etnografiske praksis- altså mod, hvilke metoder og redskaber det er mest hensiktsmessig at utvikle og anvende til belysning af konkrete forskningsspørsmål (Madsen, 2003, 13).

Observasjon er den mest sentrale strategien for å samle inn datamateriale innenfor etnografisk forskning (Pedersen, 2006). I mitt prosjekt gav observasjon som metode seg selv, da jeg skulle fange opp voksen-barn relasjonen med et fokus på kommunikasjon og spor.

Observasjon er en omstridt metode innenfor postmoderne forskning, noe som jeg vil problematisere litt senere i oppgaven.

Observasjon som metode er særlig godt egnet til å studere relasjoner mellom mennesker, fordi forskeren kan fokusere på hvordan enkeltpersoner forholder seg til hverandre i sosiale situasjoner (Thagaard, 2003: 63).

Det er viktig at forskeren vet hva han eller hun vil fokusere på i løpet av undersøkelsesprosessen, da deltakelse i feltet ikke gir informasjon i seg selv. Dette er ikke et enten eller, men et både og. Ifølge Thagaard (2003) vil problemstillingen styre hvilke temaer det er relevant å fokusere på under observasjonen, samtidig som informasjonen forskeren får i løpet av feltarbeidet vil kunne bidra til å videreutvikle problemstillingen. Dette handler om strukturert kontra ustrukturert observasjon (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2005). I noen studier kombineres strukturert og ustrukturert observasjon ved at forskeren begynner med ustrukturert observasjon for å utarbeide et grunnlag for den strukturerte observasjonen. I mitt tilfelle hadde jeg valgt alderen på barna på forhånd, barn mellom 1- 2 år, før jeg gikk ut i forskningsfeltet. Og først etter en tid i feltet bestemte jeg meg for at det var voksen- barn relasjonen med et fokus på kommunikasjon og barns ulike spor jeg ville ta et nærmere blikk på. Seleksjon av situasjoner og hendelser som forskeren anser som relevante, kan betraktes som en del av analysen. Dette vil jeg komme tilbake til under analysedelen. Thagaard (2003) hevder at det kan være lettere å oppnå forståelse av informantens situasjon, når forskeren er observatør i egen kultur. Dette fordi det ikke stilles krav til å lære nye og annerledes aktiviteter. Den store utfordringen ligger imidlertid til å få innsikt i kulturen som informanten så vel som forskeren tar for gitt.

Et hovedpoeng for en som observerer egen kultur, vil være å oppnå et perspektiv hvor man kan se sin egen kultur med andres øyne (Thagaard, 2003: 76).

I motsetning til Thagaard (2003) mener jeg at man aldri kan ta i bruk andres øyne.

Hovedpoenget må være å ha en selvrefleksiv og kritisk tilnærming til egen rolle som forsker,

hvorpå man kjenner til begrensingene som ligger i å være en utenforstående som forsøksvis søker å tilegne seg andres perspektiver.

Ifølge Johannessen, Tufte & Kristoffersen (2005) kan forskeren som er en del av en profesjon lett komme opp i en rollekonflikt fordi han eller hun både er forsker og ”venn” med de som observeres. Det gjelder med andre ord å være forsiktig slik at ingen føler at forskeren utnytter den tilliten han eller hun har fått gjennom de gode positive relasjonene som gjerne utvikles.

Det er derfor viktig og både ha nærhet til settingen og informantene, og å være i stand til å ta et steg tilbake og analysere det man ser (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2005: 133).

I mitt tilfelle var jeg kjent med barnehagen som institusjon, men ikke kjent med denne konkrete barnehagen eller kulturen. Så på en måte var jeg kjent, men på en annen måte var alt nytt for meg. Dette i samspill med at jeg nå var bevisst på at jeg hadde en forskerrolle gjorde det greit å skulle stille spørsmål ved forhold i denne barnehagen.

Observasjon som metode er blitt kritisert innenfor postmoderne vitenskapsteori, da det hevdes at gjennom bruk av observasjoner i barnehageforskning er barn blitt gjort til objekter, noe som bidrar til en reduksjonistisk forståelse av barn (Lenz Taguchi, 2000; Cannella, 1997). Jeg ser farene ved å bruke observasjon, men mener at ved å ha et postmoderne perspektiv på kvalitative metoder at man kan unngå farene ved å se forskningskunnskap som et resultat av relasjonen mellom forsker og de som blir studert, og at dette er en bevisst tanke gjennom hele forskningsprosessen og da spesielt i bearbeiding og presentasjon. Jeg mener at både forsker og informant utformer og konstruerer kunnskapen i et fellesskap. Bae (2005) hevder at dette innebærer en forenklet løsning og tar til orde for at bruk av observasjon har vært viktig i utviklingen av ny kunnskap i småbarnsforskningen. Etter å ha vært i forskningsfeltet har jeg erfart at det rett og slett er noen ting man ikke kan gripe på noen annen måte enn gjennom observasjon.

6.5 ”Visuell etnografi”, video som verktøy for observasjon

Barnas alder og temaet for forskningen ble utgangspunktet for mitt valg av video som verktøy. Video kan både dokumentere bevegelse, kroppsspråk, tale og kan dokumentere observatør og informant i feltet (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2005).

The camera is socially significant given both its ability to preserve interaction for re-presentation and participants' awareness of that ability (Pink, 2007:99).

I min forskning mener jeg at det å utelukke video som verktøy kunne ha gjort noe med kvaliteten på forskningen, da det ikke er mulig for en forsker å fange opp så mange aspekter av det som foregår på en annen måte. Video gir en unik mulighet til å fange opp ting som øyet eller øret ikke klarer å fange opp der og da. Video gir også muligheten til å se dataene gjentatte ganger, som gjør at man kan se nye momenter og bli mer kritisk til stoffet. Slik kan man kanskje bli mer nyansert og se flere sider og tolkningsmuligheter i materialet (Johannesen, 2002).

Det finnes ulike syn på bruk av video som verktøy i forskning. Bråten (1996) skriver at video som verktøy i spedbarnsforskning har vært bra for det nye paradigmet, som tar et oppgjør med synet på spedbarn som kontaktløse og egosentriske. Lenz Taguchi (1997) reiser en kritikk mot at videokameraet ikke er en objektiv registrering av det som skjer. Video kan ikke gjengi alle relevante data fra en situasjon, den er alltid en reduksjon av virkeligheten og kan aldri bli en nøyaktig gjengivelse av den. Videre skriver Lenz Taguchi (1997) at forskeren går glipp av føle- og luktesansen, og kan ikke oppleve stemningen i lokalet på samme måte. Slike forhold er med på å forklare at vi oppfatter det avspilte situasjonene ulikt. Dette mener jeg er et argument for at det nettopp er forskeren selv skal være til stede og filme og ta feltnotater. Mangelen på informasjon fra situasjoner utenfor kameraets rekkevidde er stor og man kan stå i fare for å feiltolke og overtolke materialet. Erickson (1992) hevder at video har en svakhet med at forskeren bare ser miljøet gjennom linsa, og at forsker da ikke er tilstede. Derfor trenger forskeren informasjon om konteksten for å kunne tolke det som skjer. Det blir viktig ifølge Erickson (1992) å ta feltnotater i tillegg, slik at man har tilgang på annen informasjon under analysearbeidet. Jeg mener i likhet med Erickson (1992) og Lenz Taguchi (1997) at man ikke skal undervurdere feltnotater, fordi video ikke kan fange stemning, lukt, osv. som kan være viktig informasjon under en analyse. Jeg har derfor også valgt å skrive logg eller feltnotater i tillegg til video, likevel har teknologiens fremgang gjort at den kritikken som her er kommet frem kan nyanseres.

Det har skjedd mye i den teknologiske verden siden Erickson (1992) skrev at forskeren kun ser miljøet gjennom linsen. Ifølge Pink (2007) har teknologien gjort noe med video som verktøy, eller med "visuell etnografi" som hun kaller det. Det digitale videokamera fødsel har

ført til nye muligheter for bruk av video i forskning. Pink (2007) henviser til Wright (1998:18).

Fold – out mini- TV screen that creates distance between the camera operator`s eye and the camera, allowing the camera operator to see both the camera screen and the scene recorded. Thus the camera no longer follows the operator`s eye but allows him or her a split vision, and to see and decide what is being recorded in relation to the scene in front of the camera (Pink, 2007:97).

Forskeren har nå en større mulighet til å være en del av miljøet og få et overblikk over det han eller hun observerer, fordi forskeren ser bedre og kan ta og få kontakt med informantene samtidig som han eller hun filmer. Det digitale kameraet har også endret etnografens perspektiver på hva som blir filmet (Pink, 2007). Når man nå har mulighet til å ha blikket utenfor linsen ved hjelp av mini TV skjerm på kameraet, oppfatter man raskere hva som kommer til å skje og kan dermed avslutte filmingen før situasjonen er et faktum. Forskerens øye blir på en måte en ekstra vidvinkel. I tillegg kan mini TV skjermen snus, slik at informantene kan se seg selv bli filmet.

Videoobservasjon som metode er i likhet med observasjon som metode blitt kritisert for ikke å være objektiv og at man i analysearbeidet kan stå i fare for å feiltolke og overtolke (Lenz Taguchi, 1997). I min postmoderne forskning har jeg ikke hatt som mål å skulle fange en objektiv sannhet.

Any audiovisual record is an incomplete document of what actually happened, even though a continuously shot film or tape is more complete than the participant observer`s field notes (Ericson, 1992: 207).

Jeg som forsker er meg bevisst at det som trer frem i videoen er en reduksjon av virkeligheten på samme måte som data fra andre metoder/ verktøy er det. Materialet etter en datainnsamling gjengir kun fragmenter av virkeligheten, likevel mener jeg at disse fragmentene kan hjelpe forskere til å bli bevisst på noen av de prosessene som foregår mellom mennesker. Når det gjelder kritikken over faren for å overtolke eller fortolke et videomateriale, støtter jeg meg til Mæhlum (2006) som skriver følgende:

Muligheten for å overtolke eller fortolke er tilstede i all forskning også i min, ved bruk av videoobservasjon. Men som forskning på de forskjellige barna, i en kompleks og mangfoldig verden, tror jeg det er umulig å få med alle aspekter i forskning. Hverken jeg eller verden er objektiv (Mæhlum, 2006:62).

Forskeren fortolker enten han eller hun intervjuer, skriver logg, leser dokumenter eller videoobserverer. Likeså mener jeg at den virkeligheten som fanges opp på tape, video, skrift også i utgangspunktet er fortolket, men da av informantene selv. Forskerens og informantenes subjektivitet er til stede i all forskning uavhengig av metode og begge parter har innflytelse på den prosessen som gir grunnlaget for kunnskapsutvikling. Likevel mener jeg det er nyttig å ha et bevisst forhold til de ulike perspektivene i forhold til bruk av videoobservasjon som verktøy i forskning.

6.6 Bruk av videokamera i forskning

Hvordan man bruker videokamerat vil påvirke datagrunnlaget man til slutt sitter igjen med (Bae, 2005:14). Det vil derfor være viktig å reflektere rundt hvordan man vil bruke kameraet i praksis. Stativ gir gjerne bedre bildekvalitet da kameraet står i ro, jeg valgte likevel ikke å bruke stativ da jeg ikke kunne vite på forhånd om det ville skje møter mellom voksne og barn i den planlagte konteksten. Jeg så derfor stativet som en begrensning for min datainnsamling, da man blir mindre mobil og begrenser mulighetene for å flytte kameraet raskt for å følge en situasjon eller bytte fokus.

Jeg valgte å følge ett og ett barn for å fange opp møtene som barna har med de voksne gjennom dagen på avdelingen. Jeg fokuserte både på de formelle aktivitetene, som for eksempel måltid, og de uformelle aktivitetene, som fri lek. Jeg ønsket også å være forsiktig med zooming under filmingen, da det kan gi urolige bilder som kan bli ubehaglige å se på og lite oversiktlige. Ønsker man å zoome en spesiell situasjon, kan man heller gjøre dette i ettertid ved å bruke PC til å zoome inn situasjoner, uten at det går på bekostning av datamaterialet. Jeg ønsket ikke at de voksne i barnehagen eller barna skulle filme selv. For det første var dette ikke et tema jeg kunne tatt opp med personalet i barnehagen, da de fra starten av sa klart ifra om, at de ikke ønsket å bruke tid på prosjektet i etterkant av filmingen. For det andre ville det være vanskelig og praktisk umulig for den voksne å skulle filme seg selv i en relasjonssituasjon med andre. Jeg vurderte at det ville virke mer forstyrrende på hverdagen enn at jeg filmet.

6.7 Forsker og informant i videoobservasjon

Hvordan forskeren påvirker informantene er et viktig aspekt i forskning, og dette påvirker hvilke hjelpemidler som benyttes for å registrere informasjon (Thagaard, 2003). I en videoobservasjon er forskeren synlig i seg selv, da forskeren er en ekstra person som ikke pleier å være der, og som samtidig holder et kamera i en kontekst der det ikke er hverdagslig.

An individual ethnographer does not have one single and fixed identity as a video maker, but this will be negotiated and redefined in different contexts (Pink, 2007: 99).

I en barnehage blir dette veldig spesielt, da små barn ikke kan forklares at dette er en forsker og hun skal ikke gjøre det samme som de andre voksne i barnehagen. Det var mange ganger at barna henvendte seg til meg og hvor jeg svarte eller hjalp til. Etter hvert skjønnte de at jeg var opptatt med kameraet, men jeg fikk aldri en status som flue på veggen. Kameraet gir tydelige signaler om at en observerer, og både voksne og barn vil reagere forskjellig når de møter kameraet. Noen vil kanskje vegre seg, andre vil gjøre seg til. Noen overser det, mens andre unngår det (Løkken, 2000). Kameraet kan imidlertid virke hemmende på informantenes vilje til å gi informasjon.

To be reflexive ethnographic video makers need to be aware of how the camera and video footage become an element and the play between themselves and informants, and how these are interwoven into discourses and practices in research context (Pink, 2007: 99).

I dagens samfunn er de aller fleste voksne og barn kjent med dette mediet privat, uten at det i seg selv forsvarer bruken av video. Jeg erfarte raskt i den barnehagen hvor jeg filmet, at 1-2 åringer nok hadde stått overfor et kamera før. Det var mange søte "linselus" å observere der. Ifølge Bråtens (1996) erfaringer med videodokumentasjon av spedbarn, påvirket ikke kameraets tilstedeværelse spedbarna i kommunikasjonen med foreldrene, men mulig at det gjorde det for de voksne. Bae (2005) hevder at både barn og voksne raskt venner seg til å ha en observatør i nærheten, men at det spesielt for de voksne bør informeres om forskningsprosessen og de voksne bør få mulighet til å se opptakene etterpå. Selv om disse retningslinjene følges, mener jeg i likhet med Bråten (1996) at de voksne i kommunikasjonsprosessen kan bli påvirket av observatøren.

Ut fra en dialektisk relasjonsforståelse (Løvlie-Schibbye, 2004) og intersubjektivitet (Pink, 2007) og postmoderne perspektiver (Thagaard, 2003) skaper partene i en relasjon hverandres

virkeligheter. Legger man dette til grunn, kan man tenke at kommunikasjonen blir påvirket selv om man ikke direkte blir påvirket av observatøren. Her reiser da spørsmålet seg både om den kommunikasjonen som studeres gjennom et videoopptak vil være pålitelige? Og om det jeg som forsker velger å trekke ut av observasjonene som forskningsresultat vil være valid.

Jeg vil likhet med Hognestad (2007) hevde at reliabiliteten i opptakene likevel vil være tilstede, da voksne vil handle slik de mener er riktig i den gitte situasjonen. Forskeren vil gjerne ikke få et innblikk i hvordan hverdagen forløper vanligvis, men få en innsikt i hvordan de voksne ønsker å opptre i sitt arbeid med barna. Med dette som utgangspunkt mener jeg at jeg som forsker vil kunne ivareta validiteten ved å bruke video som verktøy i innsamling av data. Jeg vil nå utdype og reflektere rundt begrepene reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning.

6.8 Reliabilitet og validitet

I forskning er gyldigheten noe man ikke kommer utenom og begrepene reliabilitet og validitet er lenge blitt brukt for å uttrykke hvor god kvalitet en forskning har. Reliabilitet handler om hvor presis og pålitelig den empiriske informasjonen forskeren har fått og om analysen er utført uten feil og mangler (Repstad, 2007: 134). I en postmoderne forskning finnes det ikke klare resepter på hvordan analysen skal tre frem og det vil i den forbindelse være viktig at forskningsprosessen er vel dokumentert og blir beskrevet klart og systematisk.

Oppfatningen av validering som håndverk, og som skaper kommunikasjon og handling, fortrenge ikke betydningen av presise observasjoner og logisk argumentasjon, men leder til et bredere sannhetsbegrep innenfor samfunnsforskningen (Kvale, 2006).

Validitet oversettes ofte med gyldighet (Kvale, 2006) og er et noe mangetydig begrep. Repstad (2007) mener at validitet handler om hvorvidt forskerens empiriske undersøkelser kaster lys over de forskningsspørsmål som forskeren har ønsket å belyse. I postmoderne kvalitative forskningstilnæringer har det vært ønskelig å erstatte begrepene reliabilitet og validitet, fordi begrepene er utviklet innenfor kvantitative metoder. Thagaard (2003:21) anbefaler å bruke de alternative begrepene troverdighet og bekreftbarhet. Troverdighet betyr at leseren skal bli overbevist om at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. Og bekreftbarhet knyttes til kvaliteten av tolkningen og kan støttes av tolkninger basert på annen forskning. Jeg mener i likhet med Repstad (2007) at de foreslåtte nye begrepene egentlig

overlapper de veletablerte begrepene og men at reliabilitet og validitet må tilpasses med fornuft. I postmoderne forskningstilnæringer hvor det ikke finnes endelige sannheter eller svar, får validitetsbegrepet et annet innhold, blant annet fordi det åpnes for at begivenheter kan gripes fra flere vinkler og leses på mange måter. Leseren har makt til å lese, forstå og vurdere verdien av prosjektet (Holten, 2009). Jeg mener at forskeren ved å tydeliggjøre sitt eget ståsted i form av vitenskaplige og teoretiske perspektiver, klargjør undersøkelsens formål og er seg bevisst rollen som forsker, kan bidra til å bedre den vitenskaplige kvaliteten på arbeidet og gjøre forskningen mer valid (Pink, 2007; Kvale, 2006). Jeg har nå problematisert begrepene reliabilitet og validitet og skal nå gå videre til analyse delen i oppgaven.

6.9 Oppsummering

Som jeg har skrevet tidligere, er ikke målet i en etnografisk studie å vurdere enkeltindivider, men å beskrive et felt. Å være forsker i en etnografisk studie handler da om å se, høre og med dette kunne forløse ny kunnskap rundt et aktuelt tema. Hva som er barns perspektiv vil alltid være knyttet til det enkelte barn og dets subjektive erfaring der og da, som forskeren tolker. Jeg som forsker vil da kunne stå i fare for å overkjøre barns stemmer istedenfor å frigjøre dem (Eide & Winger, 2005). Ved å analysere materialet ut fra ulike teoretiske perspektiv, kan man i noen grad unngå dette selv om man aldri kan være helt sikker.

Ved å reflektere rundt etablerte diskurser i barnehagen, vil alltid kritikken rette seg mot hva de voksne gjør og aldri mot barna (Gjervan, Andersen & Bleka, 2006). Med et fokus på makt kan man stå i fare for å se på de voksne som maktmisbrukere, men postkoloniale perspektiver ser jeg som en hjelp til å unngå dette. Min forståelse av postkoloniale perspektiver gir mening i denne sammenhengen, ved at jeg som forsker går inn aktivt for å avsløre kolonisering ut fra et syn om at det er en etisk aktivitet, fordi jeg ønsker at vi som koloniserer skal bli bevisst rollen og gjøre noe for å endre den. Med min bakgrunn i feltet som også Hognestad (2007) & Andersen (2002) fremholder, identifiserer jeg meg med de voksne i barnehagen. Intensjonen med dette prosjektet blir derfor å bevisstgjøre voksenalderen, inkludert meg selv, for å endre voksenrollen i forhold til kolonisering av barn.

Jeg har i dette kapittelet redegjort for min metodologi, mitt syn på etnografi, og for observasjon som metode, for video og feltnotater som verktøy for innsamling av data og reflektert rundt begrepene reliabilitet og validitet. Jeg vil nå i neste kapittel ta for meg begrepet analyse.

7. Analyse et tvetydig begrep?

7.1 Analyse i kvalitativ forskning

Analyse, fortolkning og skriving av rapport er i kvalitativ forskning et spørsmål om personlig stil (Repstad, 2007). Det vil derfor være opp til forskeren å finne en strategi for å behandle forskningsmaterialet. Ifølge Repstad (2007) er det mange likheter mellom analyse og fortolkning fra observasjon, intervjuer og dokumenter. Forskeren sitter vanligvis med en tekst foran seg som skal analyseres, om teksten har noe forskjellig opphav. Analyseprosessen består av tolkning, refleksjoner, beskrivelser og fortellinger. Transkribering blir her også regnet med i noen tilfeller. Enkelte forskere skiller mellom analyse og tolkning, mens andre mener det glir over i hverandre. Ifølge Kvale (2006) betyr analyse at forskeren deler opp og sorterer dataene, slik at man kan se etter mønster og sammenhenger og om mulig generalisere funnene. Repstad (2007) er av en annen oppfatning og skriver følgende;

Analyse og fortolkning er faser som glir over i hverandre, og som bare kan skilles tankemessig. Analyse kan sies å være den prosessen der forskeren prøver å ordne data slik at vi får frem mønster i dem, og at de slik blir lettere å tolke eller fortolke. (Repstad, 2007:113).

(Graue & Walsh, 1998) tilhører også dette synspunktet og skriver dette:

Interpretation is both taking apart and putting together, it is analytic and synthetic, it is descriptive and evocative, and it is beauty and beast (Graue & Walsh, 1998:161).

Alle metoder og forskningsstrategier vil ha en form for ”analyse” som en del av forskningsmetodologien. Den må ses i helhet med tilnærmingen forskeren har hatt til feltet gjennom teorier, filosofi, ontologi og epistemologi (Rhedding-Jones, 2005a). Det vil si at analysen ikke kan ses isolert fra resten av forskningsprosessen.

Karakteristisk for kvalitativ forskning er at de ulike aspektene i forskningsprosessen overlapper hverandre. Særlig kan analyse og tolkning betraktes som gjennomgående aktiviteter gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2003:28).

Med dette som utgangspunkt mener jeg i likhet med Thagaard (2003), at analyse og tolkning er noe som overlapper hverandre, fordi forskerens refleksjon over hvordan materialet kan fortolkes, trer frem allerede mens hun eller han er ute i feltet. Tolkning og analyse kan derfor ikke skilles fra hverandre, da arbeid med å få oversikt over dataene også innebærer at

forskeren tenker over dataenes betydning, og utvikler perspektiver på hvordan dataene kan forstås underveis i forskningsprosessen. Dette er også i tråd med Hammersley & Atkinsons (2004) og Ericksons (1992) syn på analyse i en etnografisk studie. De mener at analysen i en etnografisk forskning ikke er en adskilt del av forskningsprosessen, men starter allerede i fasen før feltarbeidet tar til. Analysen begynner da i det man entrer feltet.

I de fleste forskningsstudier veksler forskeren mellom inspeksjon av data og utvikling av ideer fra overordnede perspektiver. Prosessen er mangesidig og sammensatt, og den blir farget av forskerens forståelse og av konteksten den oppstår i. Det er ikke en sannhet man skal produsere, men forståelse av fenomener fra forskerens ståsted. Jeg skal nå ta for meg temaet etikk i forskning.

8. Etikk i forskning

Etikk kan beskrives på mange ulike måter og kan blant annet forstås som læren om hvordan vi bør handle (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2007). Det handler om holdninger og verdioppfatninger.

Forskeren må være seg sitt etiske ansvar bevisst, og så godt det lar seg gjøre forholde seg til prinsippet om at forskning ikke skal ha uheldige konsekvenser for dem som deltar (Thagaard, 2003:82).

Innenfor kvalitative forskningsopplegg stilles det spesielle etiske krav. Ifølge Kvale (2006) begrenser ikke etikk seg til feltarbeidet, men omfatter hele forskningsprosessen. I alle typer observasjonsstudier må forskeren forholde seg til de etiske sidene ved forholdet til informanten og hvilke rettigheter de har som deltakere i forskningsprosjektet. Det handler om å signalisere respekt når man entrer menneskers liv på denne måten (Graue & Walsh, 1998).

De som deltar i et forskningsprosjekt skal ha rett til å vite at de blir forsket på, det skal være frivillig, og de skal få vite hva forskningen skal brukes til, dette kalles informert samtykke. For de voksne i barnehagen var dette en grei sak fordi de selv kunne ta stilling til om de ville være med, mens for barna som var med i forskningen krevdes det en underskrift fra barnas foresatte. Barn kan altså ikke gi samtykke, noe som er et etisk dilemma i all forskning med barn. Jeg har tidligere i oppgaven skrevet under at det er barnas stemmer jeg ønsker å styrke i møtene mellom barn og voksne, og understreker viktigheten av å behandle informantene som individer og subjekter. I min oppgave er det etiske betenkeligheter ikke bare mot de voksne, men kanskje spesielt mot barna. Barna kan ikke gi samtykke og er også mer villige til å adlyde voksne og ser ikke konsekvensene av det de er med på (Backe- Hansen, 2000). I dette prosjektet hadde ikke barna et godt nok utviklet verbalspråk til at verbalspråket kunne ivareta deres integritet. Men barn har andre uttrykksmåter som jeg mener forskere bør være sensitive for og gyldiggjøre. Sammen med de voksne i barnehagen som kjenner barna godt, kunne jeg ha en dialog om når det ikke var greit å filme lenger, da forskningen skal være frivillig. Likevel er sjansen større i forskning med barn, at kameraet kan føles ubehaglig og krenkende i enkelte situasjoner der barns uttrykk ikke blir gyldiggjort. Eide (2007) skriver:

For å ivareta barns integritet må man kanskje i noen tilfeller velge å slå av videokameraet, tenke nøye gjennom hva man noterer i sine feltnotater eller hvordan man bearbeider materialet og være nøye med hvordan informasjonen gis videre (Eide, 2007: 31).

Et annet etisk forskningsprinsipp er at all informasjon som formidles, skal være anonymisert, det vil si at det ikke skal være mulig å kunne identifisere hvilke personer som har vært med i undersøkelsen. I kvalitative undersøkelser kan informantenes anonymitet lett trues på grunn av en detaljert beskrivelse i forskningsprosessen, og gjennom data og utvalgsstrategien som blir beskrevet i rapporten (Johannessen, Tuft & Kristoffersen, 2005). Jeg har valgt å bruke fiktive navn sammen med reell alder på barna når jeg transkriberte videoobservasjonene og omtaler de voksne i datamaterialet med benevnelsen *voksne*. Jeg bruker ordet voksne om alle de voksne i barnehagen for å bevisst anonymisere dem, da min intensjon er å sette fokuset på relasjonen i kommunikasjonen mellom voksne og barn, og ikke diskutere den enkelte voksnes væremåte. Jeg ser disse opplysningene ikke sentrale for analyse. Grunnen til at jeg bruker reell alder på barna, er at jeg synes man ellers mister subjektene sine historier og kan stå i fare for å bli for generell. I episodebeskrivelsene som er med i denne rapporten, gjelder de samme prinsippene. Jeg vil nå gå over til den praktiske gjennomføringen i innhenting av datamateriale i denne oppgaven.

9. Praktisk gjennomføring

Som jeg tidligere har begrunnet, ser jeg hele forskningsprosessen som en del av analysen (Thagaard, 2003; Hammersley & Aktinson, 2004; Ericson, 1992). Forarbeid, den praktiske gjennomføringen, utvelgelsen av episoder og drøftning av disse opp mot teori er alle deler av en analyseprosess. Kvalitative metoder gir en fleksibel forskningsprosess, likevel vil den enkelte prosess kunne deles i ulike faser.

I praksis er det en tendens til at forskningsprosessen oppdeles i ulike faser i den forstand at de ulike aktivitetene følger etter hverandre i tid (Thagaard, 2003: 28).

Jeg skal nå beskrive de ulike fasene i dette forskningsprosjektet.

9.1 Valg av barnehage

Jeg ble spurt av min veileder Anne Greve om jeg kunne tenke meg å gå inn i et samarbeidsprosjekt med henne, som for øvrig skulle skrive en post doc. om vennskap mellom små barn. Hun hadde allerede på dette tidspunktet pekt ut en småbarnsavdeling (0-3 år) i en barnehage og fått bekreftet at de gjerne ville være med på prosjektet hennes. Jeg hadde i utgangspunktet ikke tenkt på å forske med de yngste barna i barnehagen, men ble nå veldig inspirert til å gjøre det. Jeg vil understreke at mitt masterprosjekt har vært et selvstendig prosjekt, men der datainnsamlingen i hovedsak har vært vår felles arena. Vi har kunnet se filmer sammen og utveksle perspektiver og erfaringer, en spennende prosess der jeg har erfart at fire øyne ser mer enn to.

Datatilsynet var allerede informert om min veileders post doc., så vi gav dem tilleggsopplysninger om at jeg skulle knyttes opp mot prosjektet som masterstudent og fikk det godkjent. Alt var lagt til rette, men vi måtte spørre barnehagen om det var greit at også jeg var med. Første gangen vi var der hadde vi et lite møte med de voksne på avdelingen, de syntes at det var ok at vi begge kom og filmet, men at vi kanskje ikke burde være der samtidig. Vi ble enige om at jeg kunne komme en gang i uka. Avdelingen besto av 9 barn og 4 voksne. Av disse var 5 barn i den aktuelle alderen for mitt prosjekt.

9.2 Filmingen i barnehagen

Både styrer i barnehagen og de voksne på den aktuelle avdelingen og andre ansatte i barnehagen var imøtekommende og hyggelige. Også foreldrene stoppet opp for en prat og

uttrykte at de syntes dette var spennende. Jeg følte meg veldig velkommen. Veilederen min var kjent i barnehagen fra før og hun tok meg med på omvisning. Etterpå startet vi opp filmingen, jeg kjente allerede første dagen at det var litt rart å innta en forskerrolle og måtte ta meg i at jeg ikke var en ekstra voksen hjelper. Jeg hadde på forhånd bestemt meg for å ha en tilbaketrukket rolle og forsøkte og gjennomføre det ved å være vennlig men passiv når barna henvendte seg til meg.

Jeg bestemte meg for å komme og filme litt ut på formiddagen når barna gikk ut eller hadde fri lek før de skulle spise formiddagsmaten og sove. Dette fordi jeg ikke ønsket å forstyrre i leveringssituasjonen og for å sikre at alle barna var kommet. I perioden fra etter levering og til soving var den perioden på dagen som både innholdt uformelle og formelle aktiviteter innenfor en tidsramme som passet fint med mine ønsker. Jeg ønsket ikke å være til stede og filme hele dager, da jeg så det som slitsomt både for de voksne og barna. Jeg holdt planen med å filme ca to måneder før jul og to måneder etter jul, en dag i uka. Rett etter filmingen gikk jeg alltid på avdelingens kontor og skrev ned feltnotater, de har vært nyttige i ettertid. Noen filmdager gikk bort på grunn av sykdom av barn i barnehagen, dette ordnet jeg ved å avtale ny tid med de voksne i barnehagen. To Filmdager gikk også bort på grunn av tekniske problemer med kameraet, men disse dagene brukte jeg til å være en deltakende observatør uten kamera. Jeg opplevde også dette som nyttig, da jeg faktisk følte at jeg ble kjent med kulturen på en annen måte. Samtidig erfarte jeg at jeg kun klarte å dokumentere enkelthendelser etterpå i feltnotatene og fikk bekreftet at kameraet nok var en nødvendighet for å observere barnas kommunikasjon som ikke var av verbal karakter. Den samlede filmingen ga meg og Anne Greve et veldig stort materiale og mange episoder å reflektere over.

Som jeg tidligere har skrevet, valgte jeg å følge ett og ett barn og brukte da et håndholdt digitalt kamera med mini tv skjerm til filmingen. Jeg synes at jeg fikk god bildekvalitet selv om jeg da hadde valgt bort stativ som er stødigere. I ettertid skulle jeg ønske at jeg hadde brukt en vidvinkellinse på kameraet i tillegg, fordi en vanlig kameralinse nok ikke klarte å fange opp hele rommet jeg filmet i. Små barn beveger seg ofte og raskt i rommet, og krever nok en vidvinkel for å fange opp mer av konteksten. Kameraet som jeg brukte, hadde innebygd mikrofon. Jeg var spent på kvaliteten på lyden i opptakene. Det viste seg at lyden inne hørtes bra, mens ute var den av en dårligere kvalitet. I det tidsrommet på dagen hvor jeg

skulle filme, viste det seg at utetiden ble kortere og kortere etter som vinteren trådte frem. Jeg bestemte derfor at det ikke var nødvendig med ekstra tiltak for å sikre bedre lyd kvalitet.

9.3 Bearbeiding og transkribering

Til tross for at analyse og tolkning er tett sammenvevd, kan delen av analysen som innebærer bearbeiding av dataene knyttes til en tidligere fase enn den delen som omhandler utviklingen av begreper og refleksjoner over hvordan dataene skal forstås (Thagaard, 2003:28).

Etter hvert som jeg filmet overførte og lagret jeg filmene fra videotape til en ekstern harddisk som bare jeg har tilgang til. Lesing av aktuell teori foregikk parallelt med at jeg så på filmene. Jeg så gjennom materialet flere ganger, også sammen med min veileder, og festet meg ved episoder som jeg mente var interessante og aktuelle for meg. Filmene med de aktuelle episodene brente jeg over på dvd plater. Jeg skrev dato og gav navn til de ulike episodene. I utgangspunktet skulle jeg bruke et program som heter Transana til å se og transkribere episodene, men min PC hadde ikke de driverne som skulle til for å få dette til å fungere, og i tillegg måtte konvertere formatet på alle mine videofilmer for å få Transana til å fungere. Etter en ukes forsøk og mye arbeid gav jeg opp. Istedenfor så jeg filmen i et program som heter DVD PLAY. Her kunne jeg stoppe og pause i filmen som jeg ville, og jeg kunne skrive i Word samtidig. Episodene ble da transkribert til skriftspråk. Transkribering er en ordrett utskrift fra intervjuer eller observasjoner, og der utskriftene brukes for analyse av dataene (Johannessen, Tuft og Kristoffersen, 2005). En ordrett utskrift i dette tilfellet hvor ikke alle barna bruker ord for å kommunisere, innebærer at jeg beskriver eksakte bevegelser og andre ikke verbale uttrykk i tillegg til verbale uttrykk. Jeg transkriberte derfor all lyd og alt som ble sagt i den aktuelle episoden, mens beskrivelser av nonverbale uttrykk ble mest transkribert der fokusbarnet var involvert i en kommunikasjon mellom andre voksne eller barn. Da jeg var ferdig å transkribere hadde jeg ti transkripsjoner som jeg kunne ta utgangspunkt i.

10. Presentasjon og refleksjoner rundt fem utvalgte episoder

Jeg har valgt å løfte frem fem ulike episoder fra livet i barnehagen og la disse danne grunnlaget for videre refleksjoner. Etter å ha lest alle ti transkripsjonene og sett filmene om og om igjen, har jeg stadig blitt mer klar over hvilke episoder jeg ønsker og jobbe videre og grundigere med.

Episodene som danner grunnlaget for mine data taler ikke for seg selv, de må analyseres. Data kommer fra latin og betyr, de ting som viser seg, men burde ifølge Repstad (2007) hete *capa*, som betyr tatt, altså det forskeren har tatt eller grepet tak i og løftet frem. Denne forståelsen av analyse deler jeg med Repstad (2007), da det er jeg og mine subjektive forståelser og interesser som forsker som har gjort at akkurat disse fem episodene blir grunnlaget for refleksjoner.

Hvordan dataene tolkes, kan på den ene siden knyttes til forskerens teoretiske forankring og på den andre siden til de tendensene og sammenhengene som kommer frem i analysen av dataene (Thagaard, 2003: 169).

I de fleste studier vil det være en veksling mellom induktive og deduktive faser. Det vil si veksling mellom inspeksjon av data og utvikling av ideer fra overordnede teoretiske perspektiver (Thagaard, 2003). Siste delen av analysen fremstår på mange måter annerledes enn de andre fasene, fordi forskeren i siste del av prosessen forholder seg til rene tekster uten å være i direkte kontakt med informantene (Thagaard, 2003). Jeg skal nå ta fatt på siste del av analysen og reflektere rundt fem episoder ved hjelp av begreper og teorier som allerede er etablert i denne oppgaven. Episodene danner et selvstendig grunnlag for refleksjon, der jeg som forsker er vel vitende om at jeg kun ser et utsnitt av hva som skjer i hverdagen på denne avdelingen. Bildene som danner filmen, er et utsnitt løsrevet fra sammenhengen, likevel håper jeg å kunne se noe som jeg kan løfte frem og reflektere videre over.

Episodene heter;

Lydløse språk og spor

Søppelbilen

Dyrekassen

Karnevalskattens korte liv

På tur i firemannsvogn

Som følge av mine vitenskapsteoretiske perspektiver har jeg tidligere i oppgaven gjort rede for begreper som er sentrale i denne oppgaven: Språk og kommunikasjon, intersubjektivitet og anerkjennelse, spor og posisjon. Disse begrepene vil være mine verktøy i analysen av episodene fra barnehagehverdagen. Videre vil jeg i neste kapittel drøfte episodene opp mot postkolonial teori og begrepene diskurs, kunnskap og makt. Jeg gjentar problemstillingens ordlyd:

Hvilke språk eller kommunikasjonsmåter blir lagt merke til og får sette spor og bli anerkjent på en ett til tre års avdeling i barnehagen, sett ut fra postmoderne perspektiv med et fokus på de yngste barna i barnehagen? Og hvordan kommer dette til syne i ulike gruppe kontekster?

Ved å sette søkelyset på episoder fra praksisfeltet ønsker jeg og styrke vår bevissthet om hva som finner sted i kommunikasjonen mellom voksne og de yngste barna i barnehagen. I min analyse av materialet har jeg forsøkt å avdekke makt i møtene mellom voksne og barn. Slik jeg ser det vil de ulike posisjonene voksne og barn i barnehagen har, være et uttrykk for makt. Posisjonene de ulike menneskene har, kan også si noe om de dominerende diskursene som er i barnehagen. Dette forholdet og syn på barn og språk vil være avgjørende for hvordan de voksne handler overfor de yngste barna i barnehagen. Her vil intersubjektivitet og anerkjennelse være sentrale begreper. I hver av de fem episodene har jeg derfor stilt spørsmålene;

Hvilke språk får mest oppmerksomhet fra de voksne og får sette spor i episoden (hvilken språkdiskurs dominerer) hvilke posisjoner får eller blir de yngste barna tilbudt (makt, posisjon) i gruppekonteksten, hvilke former (anerkjennelse) for tilbakemelding får ett- til to åringene på sine språk og kommunikasjonsmåter?

Jeg har valgt å bruke navnet Liv om alle voksne som spesielt følger de ulike fokus barna i de ulike episodene. Jeg bruker kursiv skrift både på barnas språk og på det verbale språket i presentasjonene av episodene, dette for å synliggjøre de yngste barnas språk og på denne måten likestille det nonverbale og det verbale språket i denne teksten.

10.1 Episode 1 – Lydløse språk og spor

Denne episoden danner grunnlaget for refleksjoner rundt kommunikasjon og hvordan voksne kan stå i fare for å overse og overkjøre ettåringer gjennom sin uoppmerksomhet mot de

ungstes språk og kommunikasjon. Episoden danner også grunnlaget for refleksjoner rundt begrepene intersubjektivitet og anerkjennelse.

Fokusbarnet Lukas (1 år) sitter mellom to voksne ved matbordet, slik at de voksne sitter med et barn på hver side av seg. Liv sitter litt fremoverbøyd med albue på bordet og prater med et større barn (3år) som sitter på andre siden av bordet. Etter en stund henvender Liv seg et lite øyeblikk til Augustin(2 år) som også sitter ved siden av Liv. Liv prater om hvor flink han er til å spise og spør om han synes melken er god. Tre voksne inkludert Liv starter å prate seg imellom. En fjerde voksne på avdelingen er ikke med i samtalen, hun små prater med de barna som sitter rundt henne. Det er Liv som starter og prate om noe som de voksne henger seg på. Lukas *ser* på Liv samtidig som han *drar henne* i genseren. Liv prater videre uten å reagere på Lukas som *ser og tar* i henne. Etter ca 5 sekunder, slutter Lukas og *dra* i genseren til Liv uten at hun reagerer, hun prater videre med de andre voksne. Etter en kort stund *drar* Lukas igjen Liv i genseren. Nå er både *kroppen og blikket* til Lukas rettet mot henne. Men Liv ser fortsatt en annen vei og prater videre med de to andre voksne. Lukas slutter og *dra* i henne. Lukas spiser litt før han igjen prøver seg. Han *ser* på henne, *kroppen* hans er også rettet mot henne, men Liv ser fremdeles ikke på Lukas. En av de voksne som ikke er med i voksen samtalen starter å nynne litt til barna hun har ved siden av seg og små prater med dem. Hun følger fortsatt ikke med på det de andre voksne snakker om. Tilslutt sier Liv til de store barna over bordet: Liv: *Det var en god voksen historie, ikke sant?* Lukas *tar* Liv i armen. Liv henvender seg til Lukas med et blikk denne gangen og tar på han og sier på en barnlig, men vennlig måte; Liv: *Det var en god voksen historie ikke sant?* Så lener Liv seg igjen forover med albue på bordet og begynner igjen å snakke med de andre voksne. Lukas *snur* kroppen på nytt mot Liv og ser på henne. Liv har hodet en annen vei og prater videre om voksne ting. Lukas klasker hendene i bordet; Lukas: *Klask, klask!* Liv *snur* seg litt, ca 3 sek mot han, men så sier et annet barn: Tiril (1 ½ år) *VANN!* Liv: *Så flink du er.* Tiril får alle de voksnes blikk på seg. En voksen sier: *Hun er ikke fylt 1 ½ år en gang.* Etter en stund tar Liv et raskt blikk over Lukas og Augustin. Når hun igjen henvender seg til noen barn er det de store barna over bordet. Liv: *Nå skal det bli godt med en ny skive?* Liv fortsetter: *De er så greie unger, rolige når de spiser og...*

10.1.1 Analyse av episoden: Lydløse språk og spor

Kommunikasjon er et viktig aspekt i alle sosiale relasjoner og det forutsetter et samspill fra begge parter. I likhet med Løvlie-Schibbyes (2002) hevder Ytterhus (2002) at et sosialt samvær handler om å dele noe med andre. I denne sekvensen sitter alle på avdelingen og spiser sammen og har et fint utgangspunkt for deling og et sosialt samvær. Dette er en av få samlingspunkt i løpet av dagen hvor alle er sammen om samme aktivitet. Tidligere forskning

viser at barn i barnehagen ofte tar kontakt med voksne akkurat i måltidssituasjonen (Månsson, 2000), slik vi også erfarer i denne episoden. Det er ingen tvil om at denne situasjonen er krevende for de voksne og det ville være umenneskelig å skulle kreve at de voksne i denne situasjonen skal kunne klare å ha individuell kontakt og dele noe med alle i gruppen samtidig, her vil de voksne komme til kort ganske fort.

Jeg skal nå se på fokusbarnets muligheter til å sette spor. I denne episoden får Lukas få muligheter til å dele noe med de andre og sette spor, fordi ingen i dette fellesskapet rundt bordet tar imot det han vil dele. Ifølge Løvlie Schibbye (2002) konstruerer og utvikler barn sin forståelse om seg selv og sitt forhold til andre gjennom å dele og at det er slik blant annet barn erfarer anerkjennelse. Dette starter med de voksne, da det ikke kan forventes at barn i barnehagen skal kunne ta den voksnes perspektiv (Bae, 2004). Det vil si at voksne i relasjoner til barn selv må være i stand til å se hvordan egen kommunikasjon oppleves fra barnets posisjon. I denne sekvensen blir ikke Lukas anerkjent, men oversett av Liv. Det kan se ut for meg som om Liv her ikke er bevisst på hva hun egentlig kommuniserer med sin fraværende kroppsholdning og ensprede fokus. Liv sitter mellom to barn Lukas (1 år) og Augustin (2 år) rundt matbordet, men har med blick og kropp oppmerksomheten rettet mot de barna som sitter overfor henne. Det er barn som er større og som behersker verbalspråklige samtaler. Liv sitter i denne situasjonen også fremoverbøyd med albue på bordet. Ifølge Stern (2007) vil det alltid formidles en følelsestone gjennom vårt kroppsspråk eller en vitalitetsfølelse i alle relasjoner. Det er derfor viktig at voksne i barnehagen ikke bare er observante på de nonverbale og metakommunikative signaler som barna uttrykker, men også er i stand til å se hva de selv formidler gjennom eget kroppsspråk. I denne episoden mener jeg at Liv har en kroppsholdning som i utgangspunktet ikke åpner opp for et sosialt fellesskap for alle, men at kroppsholdningen kanskje kommuniserer det motsatte.

Kroppsholdningen og interessen for det verbalspråklige handler også om makt og posisjon, fordi det sitter noen rundt Liv som havner utenfor den dominerende diskursen. Det er ingen tvil om at den verbalspråklige diskursen dominerer som kommunikasjonsmåte i dette måltidet. Lukas og de andre som havner utenfor diskursen har en lav posisjon og har ikke de redskapene som skal til for å komme innenfor. Dette gjør at de heller ikke får sette spor. Det er Liv i kraft av å være voksen som sitter med makten til å kunne endre situasjonen og likestille den lydløse kommunikasjonen.

Lukas prøver likevel å få tilgang til verden gjennom sitt språk ved å ta kontakt med Liv på ulike måter med hele kroppen som kommunikasjonsverktøy (jf Løkken, 2004; Johansson, 2002; Merleau-Ponty, 1998; 1994). Lukas ser, tar, drar og vender hele kroppen og retter blikket mot Liv i denne episoden. Uttrykkene er riktignok nesten lydløse, men de er sterke, klare og målrettet. Han kommuniserer utover seg selv (jf Løkken, 2004) ved å fysisk å dra i Liv, samtidig som han bruker øynene for å opprette kontakt og tilkalle hennes oppmerksomhet. Hans nonverbale og mangfoldige språk lykkes ikke, bortsett fra noen sekunders oppmerksomhet der Liv snur seg mot Lukas noen sekunder, som følge av at han lager lyd ved å klaske hendene i bordflaten. Lukas klasking i bordflaten oppfattes som lyd og ser ut til og få mer oppmerksomhet enn de lydløse forsøkene han tidligere har gjort for å få kontakt (jf Palludan, 2005). Klaskingen fører ikke til at han får sette spor, da det overlappes raskt av et verbalt utsagn som kommer fra et annet barn (Tiril). Og dermed er Lukas igjen ut av fokuset til Liv.

I denne episoden er det fire voksne og ni barn til stede under måltidet. Gruppestørrelsen i denne konteksten er ikke ufordelaktig stor (jf Øhem, 2007), og det burde latt seg gjøre å ha et bedre fokus på hvert barn om ikke til enhver tid, så på ulik tid. Denne episoden synliggjør at måltidet i barnehagen ikke bare krever et visst antall voksne for at alle barn skal bli sett, det krever også et overskudd fra de voksne, en bevissthet og tilstedeværelse, kanskje spesielt i en gruppe der barna selv ikke kan ta til orde verbalt.

10.2 Episode 2 – Søppelbilen

I forrige episode så vi at verbalspråket dominerte og at lyd som klasking med hender i bordet hadde en fordel i forhold lydløs kommunikasjon som blick eller fysisk kontakt. I denne episoden velger jeg å trekke frem stemmen eller den verbale lyden og volumets rolle i forhold til å dominere fange de voksnes oppmerksomhet og få sette spor. Denne episoden er kompleks og berører mange ulike tema.

Barn og voksne er på vei for å sette seg rundt kjøkkenbordet for å spise formiddagsmat. Augustin (2 år) blir løftet opp av Liv i en tripp trapp stol og hun knytter en smekke rundt halsen på ham i det Augustin sier høyt: *Aj!* Han løfter seg litt opp i stolen ved hjelp av hendene. Ivar (1 ½ år) *ser* på han. Augustin *ser* rett fremfor seg i retning kjøkkenvinduet, men *ser* ikke Ivar. Liv som holder på å knytte en smekke på Augustin sier med lav stemme: *Åja ser du bilen den bilen der ja, en vanlig søppelbil vettu.* Hun bøyer seg samtidig og *titter* ut vinduet. De eldre barna som er på vei opp i tripp trapp

stolene ved bordet (3 år) snur seg mot vinduet da de hører det blir snakk om søppelbilen, slik at de sitter feil vei på stolene. Ivar står i nærheten av vinduet, han *peker* og sier: *Aj!* Ganske høyt mens han *ser* ut vinduet. Så snur han seg og *titter* rundt. Han får ikke øyekontakt med noen voksne og ingen voksne kommenterer utsagnet hans. Men Augustin sier: *Aj Aj!* To ganger og med et høyere volum enn første gangen, nesten som han imiterer Ivar. Da svarer en voksen: *Aj Aj!* Høyt tilbake uten å se på Augustin. Liv sier: *Den var gul og fin*, om søppelbilen.

En voksen er på vei for å løfte Ivar opp slik at han blir sittende med ryggen til vinduet. Ivar *vrir hodet* mot vinduet. Deretter blir han skjøvet til andre siden av bordet, langt fra vinduet. To større barn (3 år) har nå til dels gått ut av stolene sine for å tittle ut av vinduet. Det blir rolig rundt bordet bare to barn (3 år) står og ser ut vinduet. Men etter en stund går også et barn til (3 år) ut av stolen og for å se ut på søppelbilen. Augustin klasker håndflatene i bordet et par ganger. *Klask, klask!* Eskild (1 år) har en voksen rett bak stolen sin, de voksne driver fortsatt med å organisere alle barna på plass rundt bordet. Han *peker* mot kjøkkendisken der matboksene ligger og sier: *Didd, didd.* Ikke så høyt. Eskild starter med å klaske hendene flere ganger i bordflaten: *Klask, klask, klask!* Eskild starter igjen å klaske hendene litt hardere denne gangen: *Klask, Klask, Klask, Klask!* Augustin ser på Eskild og etter hvert starter Augustin etterfulgt av Ella (1 ½ år) og Tiril (1 ½ år) å *klaske* hendene i bordflaten. De ser på hverandre når de gjør det. Det er tre store barn som nå sitter på stolene sine rundt bordet. To barn ser ut vinduet og det tredje barnet titter på Eskild, og gjør et lite byks/hopp i stolen.

Aj Aj!! Sier Augustin ganske høyt. Han står halvveis oppreist i stolen. *Aj Aj!* Sier Ella ganske høyt og *peker* mot vinduet. Eskild *peker* ut vinduet og sier: *åh.* En voksen går bort til de største barna (3 år) som står og ser ut vinduet og sier: *Nå venter vi på at dere skal sette dere ned.* Det ene barnet sier: *Å en søppelbil!* En voksen svarer: *Ja en søppelbil* Alle barna rundt bordet ser mot vinduet. En annen voksen sier: *Nå har vi gjort det klart til å dele ut matboksene.* Et av barna som ser ut vinduet sier: *Hade søppelbil.* Det andre barnet i vinduet sier: *Hade søppelbil.* Barna sier *hade søppelbil* noen ganger til. Voksen: *Nå dro den av gårde nå kan dere sette dere ned..*

10.2.1 Analyse av episoden: Søppelbilen

I denne episoden foregår det mange historier samtidig, jeg skal derfor oppsummere hvordan jeg ser forløpet i denne episoden. De voksne er opptatt av å plassere barna rundt matbordet, fordi de skal i gang med formiddagsmaten, mens barna er opptatt av søppelbilen utenfor vinduet. En kan spørre seg selv om hva som hadde skjedd om søppelbilen ikke hadde kommet under måltidet men under frileken? Jeg tror kanskje at søppelbilen hadde fått et større fokus også blant de voksne da.

Det som skjer videre er at de voksne plasserer de yngste barna først rundt bordet, og tilslutt hanker de inn de eldste barna som for øvrig har fått være litt i fred ved vinduet. De eldste barna krever i denne konteksten ikke noe fra de voksne og tar heller ikke noe plass i rommet. De yngste barna får en plassering rundt bordet der de mister utsikten til søppelbilen utenfor vinduet og går da fra et søppelbilfokus til et eget fokus. Noen av de yngste barna imiterer hverandre med klasking i bordet for så å vende tilbake til søppelbilfokuset ved å peke mot vinduet. Vi skal nå se hvordan verballydens rolle og volum oppfattes av de voksne, og jeg har da valgt og følge Augustin, Ivar og Eskild i denne analysen.

Det oppstår en veldig fin kommunikasjon i relasjonen mellom Augustin og Liv i starten på episoden. Augustin sier *Aj!* og ser mot vinduet. Hvorpå Liv både kroppslig og verbalt formidler at hun har hørt, sett og forstått Augustins oppdagelse (jf Stern, 2007). Her ser det ut som det skjer en intersubjektiv deling (jf Løvlie-Schibbye). Liv fanger tilsynelatende Augustins bevissthet og prøver og gi den tilbake anerkjent av sin egen bevissthet, noe som kommer til uttrykk gjennom at hun tar Augustins perspektiv og deler hans opplevelse gjennom ord og kroppsspråk. I denne kommunikasjonen er Liv og Augustin likeverdige og Augustin får mulighet til å erfare at hans perspektiv er like gyldig som de voksnes (jf Bae, 2004). Augustin har her en likeverdig posisjon i samspillet med den voksne, han får sette spor i det idet Liv setter ord på Augustins ikke verbale budskap (jf Nerheim, 1995). Ikke bare oppdager de andre voksne hva han har sett utenfor vinduet, men de andre barna blir også opptatt av det. Selv om de voksne videre ikke har et hovedfokus på søppelbilen, så er i hvert fall resten av denne situasjonen preget av søppelbilen fra barnas perspektiv.

Denne lille sekvensen på noen sekunder viser at det i løpet av barnehagedagen kan oppstå små situasjoner der voksne får muligheter til individuell kontakt med barna, selv om barna er i gruppe. Hverdagen kan være hektisk av ulike årsaker og må ha en viss rytme og fremdrift, men det å være bevisst på å bruke ekstra tid til å være nær barna (Christiansen, 2008) gjør at flere barn får erfare anerkjennelse og likeverd i løpet av en dag i barnehagen. Slike små situasjoner kan også gjøre at barn unngår å oppleve at de mister betydningen som individ og som medlem i en gruppe (Øhem, 2007), noe som jeg mener har stor verdi for det enkelte barn som oppholder seg daglig i gruppebasert omsorg. Ifølge Øhem (2007) opplever barn tilfeldig interaksjon eller et kort samspill med en voksen som en relasjon. Det skjer en kobling, en ordløs allianse som følge av at barna blir møtt med toleranse og respekt. Slik får barna skape

mening og innhold i sine erfaringer, og det kan gi dem positive forventninger til samspill med andre senere (Pramling, 2009).

Rett etter denne lille sekvensen med Liv og Augustin skjer dette. Ivar (1 ½ år) står ved bordkanten og sier *Aj* og peker mot vinduet. Han får ikke respons av de voksne selv om han søker lydløst aktivt med blikket sitt som om han ser etter om det er noen som hører han. Like etter imiterer Augustin Ivar, men dog med et ganske høyt volum på stemmen. Da skjer dette: Augustin får en rask tilbakemelding fra to voksne. Den ene voksne imiterer Augustin og den andre voksne svarer *den var gul og fin*, som er en referanse til søppelbilen. Her dukker det opp noe interessant i denne konteksten som jeg ønsker å stoppe litt ved. For meg ser det ut som om den verbale lydets volum spiller en rolle i forhold til å få oppmerksomhet fra de voksne, når verbalspråket som i velutalte ord ikke er tilstede i kommunikasjonen. Ivar som bruker et moderat volum på sin verbale lyd oppdages ikke, mens Augustin som tar godt i, får umiddelbart oppmerksomhet fra de voksne. Ivars strategi for å dele eller sette spor blir oversett i denne konteksten, noe vi også kunne se i den forrige episoden der Eskilds lydløs kommunikasjon ble oversett av Liv. Eskild ser jeg også prøver litt senere i denne episoden å kommunisere ved å peke på matboksene og si *didd, didd*, ikke så høyt, men i nærheten av en voksen. Dette oppfattes imidlertid heller ikke. Eskild kommer ikke til og får ikke satt spor og kan derfor sies å fortsatt ha en lav posisjon. Han får ikke bidra eller medvirke eller sette spor. Eskild blir oversett.

Ivar får ikke sette spor i denne sekvensen når han blir flyttet fysisk bort fra situasjonen uten at den voksne kommenterer søppelbilen, selv om kroppen hans vrir seg mot vinduet. Det skjer ikke på en dramatisk måte, han vrir seg sindig mot vinduet. Her blir kroppsspråket til Ivar ignorert av de voksne, som nok sikkert kjenner motstanden i kroppen hans. Barns motstand eller protest kommer ikke bare til syne verbalt eller med lyd, det kan også komme til syne gjennom stillhet (Johannesen og Sandvik, 2008). Ivar prøver lydløst og forsiktig å vri seg mot vinduet og gjøre motstand mot de voksnes makt, men det vil alltid være de voksnes makt som vil gjelde i siste instans. Det er de voksne som velger bevisst eller ubevisst å se eller overse hans språk, og slik blir barn anerkjent eller kolonisert. Her utsettes Ivar for kolonisering gjennom disiplinerende makt og diskursens orden, fordi hans uttrykk eller språk, som i dette tilfellet nesten er lydløst og kroppslig, blir ignorert. Posisjonen Ivar får tildelt, en ikke likeverdig posisjon i relasjon til de voksne (jf Palludan, 2005; Cannella, 1997).

Det som skjer videre er at Augustin setter i gang et trommeorkester ved bordet etterfulgt av Eskild, Ella og Tiril. De imiterer hverandre og ser på hverandre, de er sams, de deler noe ut over det å være fysisk tilstede (jf Ytterhus, 2002). Barna har endret fokus fra søppelbil til en trommeaktivitet, de setter spor hos hverandre selv om de voksne ikke oppdager og anerkjenner dem. Deretter skifter ungene fokus fra trommeorkester til søppelbilen igjen. Augustin sier igjen *Aj aj* ganske høyt, hvorpå Ella følger etter med et *Aj aj* ganske høyt og peker mot vinduet etterfulgt av Eskild som også peker og sier *Åh*. Dette oppdager ikke de voksne; de er nå opptatt av å få de eldste barna til bordet og går i en verbal dialog med dem om søppelbilen, som omsider kjører bort fra vinduet.

10.2.2 Oppsummering

Mens de yngste er blitt plassert i stolene sine ved bordet samtidig som de har gitt uttrykk for at de egentlig vil se ut vinduet, står de eldste barna på avdelingen ved vinduet til søppelbilen har kjørt. De yngste barna bruker kroppen sin som kommunikasjonsmiddel (jf Merleau-Ponty 1994; 1998). De bruker stemmen og peker ut over seg selv (jf Løkken, 2004), men det viser seg at deres språk overhøres med mindre det er et høyt volum på stemmen. Likevel er det tydelig at de voksne i denne konteksten har lettere for å oppdage og anerkjenne ulike språk og kommunikasjonsmåter når de står i et individuelt forhold til barna, mer enn når de forholder seg til barna som gruppe. I denne episoden dominerte ikke verbalspråket som i veluttalte ord, men det dominerte i forhold til stemmens volum. Høyt volum på stemmen var et tydelig språk som fikk sette spor, en kommunikasjonsmåte som de voksne oppfattet og anerkjente umiddelbart. Produksjon av høy lyd som Augustin representerte i denne episoden, var også noe Palludan (2005) kunne se spilte en rolle i sin forskning i forhold til og få oppmerksomhet fra de voksne. Videre så jeg at Eskild og Ivar brukte peking, vridning av kroppen og et ords ytringer etterfulgt av lydløs eller lav stemme, noe som var et språk som ble oversett og borte i denne episoden.

10.3 Episode 3- Dyrekassen.

Dette er en liten episode som viser hvor sårbare de yngste barna kan være i aldersblandede grupper og hvor viktig den voksnes rolle er i det å skulle følge opp de yngstes språk og kommunikasjon i lek. I denne episoden skal vi følge fokusbarna Lukas (1 år), Ella (1 ½ år) og Augustin (2år) i frileken inne, vi skal se hvilke språk de voksne oppfatter og følger opp og hvilke posisjoner barna får der hele barnegruppa er samlet.

Det er frilek inne i det store oppholdsrommet i barnehagen og hele barnegruppen er samlet. Augustin (2år) går målbevisst med en pekefinger fremfor seg bort til en bokhylle hvor det står kasser og leker høyt oppe. De nederste hyllene er tomme. Han stopper foran hyllen og peker opp og sier: *Æ*. Liv kommer med en gang til Augustin. Augustin sier noe som likner på dyra. Liv spør: *Vil du har dyra?* Augustin sier: *JA*. Liv tar ned kassen med dyr fra hylla. Det ser ut som om Augustin vil ta imot kassen med hendene, men Liv setter kassen på gulvet. Augustin: *Urr* Sier Augustin som om han hermer etter et skummelt dyr. Liv sier: *Urr*. Og går bort fra dyrekassen og Augustin.

Det kommer to barn til dyrekassen, de er 3 år og forsyner seg med de dyra de vil ha. Et av barna på 3 år kaster dyr ut av kassen. Liv sier: *De kan stå, dyra, sånn ja*. En annen 3 åring gjør det samme og kaster dyra, Liv sier igjen at dyra kan stå. Augustin tar ut en elefant og setter den pent på gulvet. Etter hvert kommer også Ella (1 ½ år) og Lukas (1år) til dyre kassen. Ella tar et og et dyr ut av kassen og legger dem på gulvet. Augustin prøver å *ta* dyra fra henne, men hun *tar* de raskt tilbake. Ella *ser* på Augustin og *smiler* til ham.

Lukas setter seg forsiktig ved kassen og tar ut et dyr, og deretter et dyr til. Så tar han i en flodhest, men der er Augustin raskt ute med hånden og *tar* den ut av hendene på Lukas, mens han *ser* på Lukas og lager *lyd* med stemmen sin. Lukas tar så en sebra, men Augustin *tar* også den fra han. Lukas tar en hest, den får han ha i fred. Et barn på 3 år strekker seg over Lukas for å ta en sau og sier; *Bæ, bæ lille lam* og går bort til et bord som han setter dyrene på.

Lukas beveger hånden og hesten slik at hesten liksom går bortover gulvet. Han reiser seg og går bort til det bordet hvor 3 åringen står og ordner med dyrene sine. Liv sitter rett ved siden av bordet og leker at hun er redd for et annet barn, som liksom skremmer henne med et dyr. I bildet ser jeg at Lukas med ett blir *dyttet* over ende av 3 åringen som står ved bordet. Liv oppfatter dette raskt og tar Lukas opp og sier: *Nei!* mot treåringen som har dyttet Lukas. Liv stiller Lukas ved bordet igjen. Da reagerer den samme 3 åringen med og si: *Nei, nei!* høyt!

Lukas trekker seg tilbake fra bordet og står og *ser* på det som skjer ved bordet. Ella og Augustin har stoppet opp i leken og står og ser mot bordet der 3 åringen leker. Augustin går mot bordet, så går Augustin i et roligere tempo helt inntil til bordet og setter en vaskebjørn der, det blir godtatt av 3 åringen som bare fortsetter leken med dyrene.

10.3. 1 Analyse av episoden: Dyrekassen

Denne episoden viser tydelig utfordringen med å ha barn mellom 1 til 3 år i samme rom under frileken og hvor viktig det er at voksne er til stede og er støttespillere, brobyggere og veiledere i leken. Det er for meg klart at den verbalsspråklige diskursen står sterkt også i

denne episoden, der sekvensen starter med at Liv oppdager Augustin og anerkjenner språket hans ved å fortolke og utføre det han ber om (jf Bae, 2004). Videre er ikke Liv til stede rundt dyrekassen, der det etter hvert oppstår et hierarki etter alder. Den eldste styrer og bestemmer, og de yngste finner seg i det. Jeg ser at Lukas her har en lav status, fordi Augustin gjentatte ganger tar de dyrene Lukas prøver å ta ut av kassen og at han senere i episoden blir dyttet av et eldre barn. De andre barna er ikke så interessert i at Lukas skal sette spor, medvirke eller bidra i denne leken. Leken fortoner seg annerledes for de barna som er litt eldre.

Augustin vil ta fra Ella dyrene hun har funnet, men Ella godtar ikke dette og tar dyrene tilbake som den største selvfølgelighet. Augustin vet nok kanskje at Ella kommer til å gjøre større motstand neste gang om han tar dyrene hennes igjen. Det samme skjer litt senere i episoden når en 3 åring dytter til Lukas. Treåringens måte å kommunisere med Lukas på er primitiv, unna vei her står jeg. Mens når Augustin kommer bort til bordet, så gjør ikke 3 åringen samme motstand, som om han har mer respekt for Augustin enn Lukas. Det rår en likeverdighet i disse relasjonene.

Jeg mener dette handler om to ting, det handler om en 1 åring som stadig blir avvist fra leken og som ikke blir sett av de voksne. Og det handler om 2 og 3 åringer som kanskje opplever at 1 åringen ødelegger og som heller ikke blir sett av de voksne.

Det kan helt klart være plagsomt for 3 åringer og ha yngre barn som tar på alt og ødelegger leken. Østrem m fl (2009) sin forskning viste nettopp dette, de eldste barna syntes de yngste barna var plagsomme. Her i denne konteksten blir ikke dette oppdaget eller anerkjent av Liv. Treåringen får ikke respons på sin ytring om at Lukas ikke er velkommen ved bordet hans, men forskjellen er at 3 åringen har makt til å få det slik han vil, fordi han står over Lukas i hierarkiet. Han har en høy posisjon i leken så Lukas vil tape uansett. Jeg ønsker derfor først og fremst å fremme Lukas perspektiv videre i denne episoden.

Det starter med at Lukas kommer til lekekassen og tar ut dyr som Augustin tar fra ham igjen, og hvor Lukas i neste sekvens prøver å nærme seg et bord hvor en treåring står. Møtet med treåringen ender med dytting og fall. I begge sekvensene finner Lukas seg i det å bli behandlet slik, han protesterer ikke. Men det gjør Liv. Hun tar Lukas parti og setter ham tilbake til bordet uten og egentlig å vite om det er det han vil. Ville jeg som voksen likt å bli fysisk

plassert ved siden av en som nettopp hadde ytret sin fysiske motvilje mot min tilstedeværelse. Jeg mener at Liv her koloniserer, selv om hun gjør det i beste mening.

Liv, som var alene med alle barna, hadde ikke mulighet til å følge opp barnas ulike språk hverken hos de yngste eller de eldste. Likevel mener jeg at dette går mest ut over de yngste som enda ikke har de ferdighetene som skal til for å kunne hevde sin rett i leken, hvor den sterkestes rett gjelder. For alle parter tenker jeg at det i aldersblandede grupper blir viktig uavhengig av om aktiviteten er organisert eller ikke, at det er nok voksne til stede. Og jeg synes dette taler for mindre grupper og innimellom alders delte lekegrupper på 1- 3 års avdelinger.

Ut fra denne episoden ser det ut som om at barn trenger voksne som kan være brobyggere mellom de ulike språkene og kommunikasjonsmåtene barna bruker i relasjonene til hverandre. Noe som jeg også mener er veldig viktig i forhold til å lære respekt og toleranse overfor hverandre.

10.4 Episode 4 – Karnevalskattens korte liv

Jeg skal nå se på enda en episode fra frileken inne. Fokusbarnet Ella (1 ½ år) er den eneste våkne av de yngste barna og er derfor er alene sammen med en voksen og to 3 åringer i fellesrommet. Her skal vi se litt på hvilket språk som dominerer og får sette spor i den lille gruppa og på hvilket fokus Liv har i kommunikasjonen med de tre barna

Måltidet er akkurat ferdig og Ella (1 ½ år) er på vei ut fra kjøkkenet. Hun vandrer i et sakte tempo. Da hun kommer inn i det store felles rommet kommer et barn (3 år) løpende forbi henne bakfra og dytter til Ella så hun faller fremover på gulvet. Hun sier ingenting og gjør ingenting. Det er ingen voksne i nærheten. Hun reiser seg forsiktig opp og klatrer opp stigen på sklia som står rett ved henne. Etter en stund *peker* hun og sier;

Mum mum, mum mum forsiktig, mens hun fortsatt står i stigen.

Liv: *Trenger du hjelp?*

Ella klatrer ned fra stigen og går raskt bortover mot vinduet og sier:

Mum, mum mens hun *peker*.

Liv: *Hm, åh katten. Ja du har laget katt ja.*

En treåring kommer rett bak Ella. Treåringen *peker* og sier:

Der, der, der klart og tydelig med et høyt volum og går mot Liv.

Liv henvender seg til 3 åringen:

Ja, ja se der, har du lyst å male en slik?

Ella har stått med ryggen til de andre, da hun ser på katten sin i vinduet. Hun står der et øyeblikk så snur hun seg og ser ut i rommet. En annen 3 åring kommer skyvende ganske fort på en stol og sier høyt:

Male male!

Liv svarer med å si:

Vi må male kattene ferdige i løpet av dagen.

Ella henter en stol og skyver den mot de to 3 åringene og Liv. En av treåringene går opp på stolen til Ella. Ella løper bort og kommer tilbake når hennes stol er ledig igjen. Liv prater med 3 åringene som er opptatt av noen bilder på veggen bak dem. Ella klatrer opp på stolen og *peker* i motsatt retning av bildene. Liv er i en dialog med de to 3 åringene om hva de har malt på den veggen bak dem. De står med ryggen til Ella så de ser ikke at hun *peker* på et bilde med mange dyr fra jungelen, som henger på en annen vegg. Plutselig snur en treåring seg og sier ganske høyt:

Åh, se en elefant!

Liv: *Ja, se der er en elefant*

En 3 åring har oppdaget en elefant på det bildet som Ella nettopp pekte mot. Ella går ned fra stolen sin og *henter* en diger bamseelefant som hun nesten ikke klarer å bære. Hun setter den foran 3 åringene og Liv. Liv ser på henne og starter å synge; *En elefant kom marsjerende*. Ella *smiler* og *vugger* til sangen, og så *koser* hun elefanten.

10.4.1 Analyse av episoden: Karnevalskattens korte liv

Ut fra denne episoden ser vi at 3 åringene tar stor plass fysisk i rommet ved å i starten dytte til Ella og senere i episoden ta en stol som Ella hadde funnet frem. Ella finner seg tilsynelatende i det, som om hun oppfatter at det er slik det er å være 1 ½ år. Ella trekker seg og holder litt avstand til 3 åringene er ferdige med sitt. Ut fra forrige episode (Dyrekassen) og dette ser det ut til at deler av dagen gjerne kan inneholde også alderslike grupper, slik at de voksne kan

forholde seg til færre barn på samme alder og at barna kan få være i fred med sin lek på sitt nivå. Jeg skal i denne episoden gå videre med et annet fokus.

I denne episoden er det tre barn og en voksen som kommuniserer med Liv. Det er Ella som starter temaet for den videre samtalen, ved at hun peker på katten i vinduet som hun har laget. Hun får oppmerksomhet fra Liv som har oppdaget pekingen. Liv er anerkjennende ved å være fokusert, lytte og fortolke Ella på en velvillig måte. Liv representerer åpne samspillsmønstre som Bae (2004) kaller det.

Ellas språk er sammensatt, mangfoldig og tildels lydløst. Ella bruker kroppen sin for å kommunisere (jf Løkken, 2004; Johansson, 2002; Merleau-Ponty, 1998; 1994). Hun uttaler en verbal lyd forsiktig med stemmen, peker med fingeren og bruker blikket for så å gå mot det hun vil formidle, som er katten i vinduet. Ella setter spor, det hun har formidlet, setter en agenda for det som skjer etterpå. Liv setter ord på Ellas ikke verbalspråklige budskap (jf Nerheim, 1995) og deler hennes oppdagelse (jf Løvlie-Schibbye, 2002) noe som gjør at Ella får tildelt en likeverdig posisjon av Liv i relasjonen (jf Palludan, 2005). Men så snur situasjonen seg.

Et eldre barn (3år) blir interessert i temaet som Ella har lansert, og tar den voksnes oppmerksomhet umiddelbart ved å peke og bruke et høyt volum i det han sier *der der!* Det samme skjer også med den andre 3 åringen som sier *male male!* De to 3 åringene med et godt verbalt språk etterfulgt av høyt volum legger beslag på Liv og tar henne med for å prate om noen bilder, som barna på avdelingen har malt. Ella står alene igjen og er nå mer eller mindre ekskludert fra fellesskapet med Liv og de andre barna, tilsynelatende uten å oppdage det selv. Etter en kort stund ser hun at de andre har endret fokus og hun prøver da å delta ved å stå på en stol og kommunisere gjennom peking, som jo er et lydløst kommunikasjonsverktøy. Dette er det ingen som oppdager. Ella får ikke tilgang til den verbalspråklige diskursen gjennom kroppen sin, fordi hun ikke innehar den rette ferdigheten som skal til for at Liv eller de andre barna skal kunne oppdage henne i denne konteksten. Men så snur situasjonen seg igjen.

Et av de andre barna sier *Åh se elefant* og Liv snur seg mot bildet på den andre siden av vegg som Ella nettopp har pekt på. Liv ser Ella som henter en elefantbamse. Ella klarer nå å fange Livs oppmerksomhet og får igjen sette spor. Liv anerkjenner (jf Bae, 2004; Løvlie-

Schibbye, 2002) Ella ved å starte å synge en elefant kom marsjerende, mens hun ser på henne. Ella svarer Liv med å smile og vugge med kroppen (jf Palludan, 2005).

10.4.2 Oppsummering

Ut fra de episodene jeg har analysert frem til nå er de voksnes bevissthet et viktig nøkkelord, men også antall voksne pr barn gir utslag. I kommunikasjon med de yngste barna vil hele kroppen med kanskje spesielt blikket i samspill med hørselen spille en viktig rolle for å kunne oppdage og imøtekomme små barns språk og kommunikasjon. De yngste barna er mangfoldige i sin kommunikasjon, de bruker hele seg, noe som gjør at voksne som skal oppdage og ta imot også må bruke hele seg som mottakere. Ella representerer en minoritet i gruppa (jf Levinas i Dahlberg, Moss & Pence, 2002), som egentlig blir godt mottatt fra Liv, når Liv får mulighet til å fokusere på Ellas språk. Men veldig raskt tar de eldste på avdelingen fokuset med sitt verbale språk som ikke er så lett å overse. Likevel synes jeg Liv er veldig årvåken i denne episoden, alle barna slipper til på et tidspunkt. Ella opplever tilsynelatende både å sette spor og ikke sette spor, noe som også er en del av læringen i det å være et medlem av en gruppe. Det som er viktig, er at ikke ett språk eller en kommunikasjonsmåte får fordeler fremfor andre språk eller kommunikasjonsmåter, men at alle er likeverdige i samme situasjon som de oppstår.

10.5 Episode 5 – På handletur i firemannsvogn

I denne siste episoden jeg har er Ella (1 ½ år) fortsatt fokusbarn, men da i en jevnaldringsgruppe. De yngste barna på avdelingen er alene på handletur sammen med to voksne fra avdelingen. Vi skal se hvilket fokus de voksne har i forhold til å oppdage barnas språk og hvordan kommunikasjonen foregår mellom voksne og barn når ingen av barna i konteksten behersker verbalspråket fullt ut enda.

I denne episoden er de yngste barna på avdelingen på tur til butikken i en firesetersvogn. Fire barn sitter mot hverandre. I de andre filmene som er tatt når de er på trilletter, har de ikke brukt denne typen vogn, men tvillingvogner der ungene sitter ved siden av hverandre med ansiktene vendt fremover. I de filmene hvor de sitter i tvillingvogner, har det ikke forekommet stor aktivitet av samspill og kommunikasjon mellom barna, derfor peker denne episoden seg ut fra de andre vognepisodene. Denne episoden peker seg også ut i forhold til de voksnes oppmerksomhet og bevissthet i forhold til de yngstes språk.

Ella og Tiril (1 ½ år) og Lukas (1 år) sitter i firesetersvogna. De har trillet til butikken og har nå stått og ventet utenfor butikken en stund, mens en voksen er inne og handler. Et barn starter å gråte i den andre vogna, det er Eskild (1 år). Liv setter Eskild på det siste setet i firesetersvognen og Eskild slutter og grine. Ella og Tiril *peker* på Eskild og *ser* på Liv. Liv sier: *Sitter Eskild med deg?* Ella og Tiril sparker mot hverandre, det gjør Eskild og Lukas også. Ella legger seg fremover slik at Tiril blir hindret i å sparke. Liv setter seg ned og synger: *Bake, bake kake til mamma kommer etc.* Liv gjør bevegelsene til sangen. Barna starter å *sparke* igjen mens de *ser* på hverandre.

Tiril sier: *Æ!* Ella sier: *Æ!* De sitter overfor hverandre i vogna, de *ser* på hverandre og *smiler*. Plutselig *koser* Tiril og Eskild som sitter ved siden av hverandre, ved å *lene* hodene mot hverandre. Liv sier: *Åh koser du med Eskild?* Tiril og Eskild ser på hverandre og *koser* igjen. Ella sier: *Ja.* Liv sier; *Ja, Tiril koser med Eskild, Åh så godt å kose.*

Ella *rikker* kroppen fremover som om hun vil *reise* seg og *bøyer* seg mot Tiril. Liv ser det. Ella sier: *Æ, Tiril!* Liv sier: *Har du så lyst å kose med Ella og så sitter du så fast.* Liv reiser seg og går mot Ella og sier: *Jeg skal løsne deg litt, sånn nå kan du gå og kose litt.* Ella *reiser* seg og står lenge og *gir* Tiril en omfavnende *kos*. Barna er *stille*. Liv tar Ella litt tilbake, så gir Ella Tiril en kos til. Tiril *trekker* seg som om hun ikke vil mer og sier; *Æ* og *smiler* til Ella. De *ser* på hverandre og så *får* Tiril en *kos* til av Ella for så å *få* en *kos* av Eskild etterpå. Deretter *får* Lukas og Eskild også *kos* av Ella. Ella *står* i vogna og *ser* på de andre barna. Tiril er litt *urolig*, det ser ut som hun vil være løs. Liv: *Nå får vi se om ikke X kommer snart.* Rett etterpå sier Liv: *Der kommer X.* Den voksne som har handlet er tilbake. Ella blir satt ned igjen av Liv. Ella og Tiril *ler* og *smiler* til hverandre.

10.5.1 Analyse av episoden: På handletur i firemannsvogn

Denne episoden viser tydelig at språk er mer enn bare ord i kommunikasjon. Liv forholder seg her kun til barn uten et godt utviklet verbalt språk og det er interessant og se hvor oppmerksom hun er på de nonverbale og også lydløse uttrykkene hos barna.

Det starter med at Eskild gråter og at Liv flytter han i firesetersvogna. Eskilds språk blir hørt, han får sette spor og blir anerkjent av Liv. Liv gjør noe med Eskilds situasjon, noe som for øvrig ser ut til at Eskild er fornøyd med. Deretter *peker* Ella og Tiril på Eskild mens de ser på Liv. Dette er lydløs kommunikasjon, men Liv ser dem og prøver å sette ord på deres budskap (jf Nerheim, 1995) hun sier: *Sitter Eskild med deg?* Jeg synes Liv er flink til og sette ord på barnas ikke verbale budskap i denne konteksten, og hun har en viktig rolle i det å binde sammen samtale og aktivitet ikke bare mellom seg selv og barna, men også for barna imellom. På samme tid lar hun barna få rom og fri fra voksnes kommentarer, som for

eksempel når Tiril og Ella starter å sparke beina mot hverandre og samtidig som de sier *Æ* etterfulgt av gjensidige smil. Her kunne en voksen raskt sett sitt ansvar i å stoppe sparkingen for å få ro. Videre i episoden koser Tiril og Eskild ved og lene hodene inntil hverandre og hvor Liv sier; *Åh koser du med Eskild* etterfulgt av at Ella sier *Ja* og rikker på kroppen og lener seg mot Tiril og sier *Æ* Tiril. Liv anerkjenner Ella ved å la hennes perspektiv være gyldig og Ella får sette spor. Liv løsner Ella fra selen slik at hun kan gi Tiril, Eskild og Lukas kos.

Liv har en likeverdig anerkjennende væremåte overfor barna som gjør at alle barna får erfaring med at deres kommunikasjon har en gyldighet. Liv oppfatter og anerkjenner barnas ulike nonverbale kommunikasjonsmåter gjennom å se, gi oppmerksomhet, lytte, dele og fortolke velvillig (jf Bae, 2004; Løvlie-Schibbye, 2002) og slik gir hun barna rom og en likeverdig posisjon i situasjonen (jf Palludan, 2004). Barnas språk får sette spor, de får bidra og medvirke i det som skal skje videre i situasjonen. Dette handler om et nærvær som må være tilstede i samværet med barn for at de skal kunne dele noe med voksne (Christiansen, 2008). I denne konteksten er det åpenhet og plass til den nonverbale kommunikasjonen, fordi Liv her i har et fokus om å møte barna, hun har tid og hun har et rolig tempo. Nærvær oppnås ikke med ord, men med å være tilstede her og nå. Å være nær er derfor en tilstand eller en væremåte som også blir en måte å anerkjenne barna på som likeverdige parter i samværet, fordi voksne da gir seg tid til at barna kan få ta plass. Ella får styre situasjonen og bruke den tiden hun trenger til og kose Tiril, Eskild og Lukas. Liv følger Ellas tempo og bruker ikke verbale ord i denne sekvensen, men veileder Ella ved å trekke Ella litt tilbake når Liv ser det blir litt for intenst for de som får kos av henne. Liv kommuniserer med et nonverbalt språk, det språket som denne konteksten er dominert av. Mot slutten av episoden ser det ut som om Tiril også vil være løs, men på samme tid skal de trille videre og Tiril smiler og ser ut til og være fornøyd med forandringen.

I denne episoden er barnas posisjon likeverdige med Liv, makten er fordelt mellom dem. Den dominerende diskursen er her fint fordelt mellom det verbale og nonverbale språket, det er ingen som havner utenfor. Her ser vi intersubjektiv deling og anerkjennelse av små individ på god måte.

10.6 Oppsummering

Jeg har nå gjennom fem episoder reflektert over ulike aktuelle tema og vil nå prøve og oppsummere det som for meg oppleves som sentralt i disse episodene. Tydelighet og spor i et sosialt fellesskap ser jeg ikke som tidligere nevnt bare som et intersubjektivt (Bae, 2004; Løvlie- Schibbye, 2002) fenomen, men også som et relasjonelt fenomen (Palludan, 2005). I disse fem episodene har jeg sett at spesielt de yngste fokus barna Lukas, Ivars og Eskilds situasjoner (Episode; 1,2 og 3) ligger i den voksens hender fordi de selv ikke har ferdigheter til og ta til ordet for seg selv. For meg har det vært viktig og peke på viktigheten av å fokusere på de voksnes bevissthet rundt den voksens rolle og hvilke konsekvenser det kan få om ikke denne bevisstheten tas på alvor. Jeg tror at alle voksne i barnehagen er enige i og har et bevisst forhold til at alle barn skal få sette spor i barnehagen, men hvor det kanskje ikke er så stor bevissthet og kunnskap rundt voksnes makt og posisjon i relasjon til barn. Ut fra episodene ser jeg at de yngste barna er avhengig av de voksne for å få sette spor og få en likeverdig posisjon i gruppa.

Det som jeg ser er felles for alle disse 3 fokus barna er at de bruker en lydløs kommunikasjon og har en lav til moderat volum på stemmen når de søker oppmerksomhet. Det handler derfor i denne gruppen om og også få et høyere fokus på den lydløse kommunikasjonen og språket for å imøtekomme og oppdage de yngste barna på avdelingen, spesielt når hele gruppen er samlet.

Vi kan se at fokusbarnet Augustin får en helt annen oppmerksomhet fra de voksne (episode 2,3). Han er et halvt til et år større enn de yngste barna og har kanskje lært seg flere ferdigheter i forhold til å tilkalle seg oppmerksomhet fra de voksne. Han bruker ord sammen med høyt volum og blir hørt og oppdaget i alle de episodene han er med i. Dette trenger nødvendigvis ikke bare og ha med alder og gjøre, men kanskje også personlighet.

Fokusbarnet Ella er med i episode (3,4,5) og får erfare både det og sette spor og bli oversett. Hun bruker ikke volum på stemmen sin, men er også litt eldre enn de yngste barna, og har nok selv om hun ikke bruker høyt volum på stemmen flere ferdigheter enn de som nettopp er fulgt ett år. De to episodene (4,5) hvor hun er fokus barn er det få barn pr voksen og hvor den ene episoden foregår i en jevnaldrings gruppe, så dette kan også ha noe å si for mulighetene hun får til å bli anerkjent og få en likeverdig posisjon som de voksne. Det viser seg i disse episodene at de yngste får mer oppmerksomhet fra de voksne når gruppen er liten, noe som

for øvrig vil gjelde alle barn i alle aldre, men at det viser seg at straks eldre barn er tilstede, så er det de som tar rommet og den voksnes oppmerksomhet i større grad enn de yngste.

En annen observasjon som jeg har festet meg ved er episoden 3 Dyrekassen. Denne episoden henger litt ved siden av de andre, men som jeg synes er viktig og ta med i forhold til å belyse ulike temaer. Det er i denne episoden tydelig at det hersker et hierarki også blant barna der de yngste er nederst på stigen. For alle som har vært barn og jobbet med barn er dette noe vi er inneforstått med, men er det ok? I forhold til postkolonial teori mener jeg at vi kanskje skal være forsiktede med å bruke ordet kolonisering om misbruk av makt mellom barn, selv om det er helt klart er det som skjer. Grunnen til at jeg ikke ønsker og bruke dette begrepet i denne sammenhengen er at små barn ikke har mulighet til og være så bevisst og reflektere rundt sin væremåte slik voksne kan, og at de derfor heller ikke kan ansvarliggjøres på samme måte. Likevel mener jeg at voksne bør slå ned på undertrykkende væremåter hvis det skjer i synet på oss og at vi bør følge situasjonen videre opp. Jeg mener at barn skal få si fra at de ikke ønsker og leke med et annet barn, men de må lære seg hvordan man sier fra på en ok måte. Dette handler også om anerkjennelse, ”Jeg godtar at du føler sånn, men jeg godtar ikke reaksjonen din” (Bae, 2004; Løvlie – Schibbye, 2002). Å anerkjenne barns følelser er ikke det samme som og anerkjenne væremåten. Jeg mener at voksne i barnehagen ikke skal akseptere at barn undertrykker hverandre og heller ikke bør nøle med å gå aktivt inn i situasjoner der dette foregår. Dette er viktig for å statuere et godt eksempel, der voksne veileder barna til og respektere andre som likeverdige individ.

11. Drøftning opp mot teori

Jeg har nå reflektert rundt ulike aktuelle temaer i forhold til mitt forskningsmateriale og skal nå forsøke å samle materialet og drøfte postkolonial teori ved og bruke eksempler fra episodene.

11.1 Voksnes kolonisering av de yngste barna

I denne diskusjonen vil jeg trekke frem episode 1 ”Lydløse spor” fordi denne episoden er et tydelig eksempel på hvordan Lukas (1 år) lydløse kommunikasjon blir oversett og ignorert av Liv. Jeg vil diskutere hvordan dominerende diskurser og de voksnes ubevisste maktrelasjon til barn legger premisser for de yngstes muligheter til og sette spor og påvirke sin egen hverdag i barnehagen.

Lukas *ser* på Liv samtidig som han *drar* henne i genseren. Liv prater videre uten å reagere på Lukas som *ser og tar* i henne. Etter ca 5 sekunder, slutter Lukas og *dra* i genseren til Liv uten at hun reagerer, hun prater videre med de andre voksne. Etter en kort stund *drar* Lukas igjen Liv i genseren. Nå er både *kroppen og blikket* til Lukas rettet mot henne. Men Liv ser fortsatt en annen vei og prater videre med to andre voksne.

Jeg vil med dette eksempelet understreke at kolonisering ikke bare handler om Liv eller den enkelte voksne, men om diskurser og uutalte sannheter som gjør at kolonisering ikke trenger å være bevisst (jf Gandhi, 1998). Dette henger sammen med synet på barn og påvirkes av de diskursene som dominerer i samfunnet vårt i dag (jf Foucault, 1999). Vi kan si at den verbalspråklige diskursen dominerer eller står i en særstilling som kommunikasjonsmåte i vårt samfunn og at dette ifølge mine episoder gjenspeiler seg i barnehagen (jf Berger og Luckman, 1966).

Jeg synes det er viktig og få frem at de voksne som jobber i barnehagen står mitt i denne dominerende samfunnsdiskursen som forventes skal gjelde i barnehagen som institusjon. Sterke føringer fra samfunnsnivå (Kunnskapsdepartementet St. meld, 2008-2009, Rammeplanen, 2006) bekrefter at verbalt språk skal ha høy prioritet i barnehagen, og det viser seg ifølge forskning at det har det også fått i praksis (Gulbrandsen & Winsvold (2009).

Mange barnehager bruker bevisst tid på språk og kommunikasjon, men ut fra Østrem m. fl (2009) kan det se ut som om forståelsen av fagområdet kommunikasjon, språk og tekst i Rammeplanen for barnehager (2006) handler om verbalspråket. Forskning viser at bare 50 %

av barnehagene (barn mellom 0-2 år) jobbet systematisk med dette fagområdet blant de yngste. Det er kanskje ikke så rart hvis det ligger en uutalt sannhet, en dominerende diskurs som forteller at kommunikasjon og språk er det samme som verbalt språk. Videre var det bare 54 % (barn mellom 1- 2 år) som jobbet bevisst med det og følge opp det barn uttrykker. Dette mener jeg forteller noe om et verbalspråklig fokus som gjør at de yngste uten et verbalspråk blir kolonisert. Ikke bare står den verbalspråklige dominerende diskursen i veien for andre språk, men dette gjør også at de yngste får lite oppmerksomhet i barnehagen (jf Østrem m. fl, 2009).

Et annet viktig moment som jeg mener er viktig og trekke frem i denne diskusjonen er mangelen på pedagogisk personale i barnehagen og hva førskolelæreren skal være å bruke tid på (jf Utdanning, 2009). Et personale som ikke har faglig kompetanse innenfor barnehagepedagogikk kan ikke forventes og stille kritiske spørsmål til det som har med det pedagogiskfaglige og gjøre, og vi kan stå i fare for at praksiser og teorier blir satt i kraft, får dominere og reproduseres i fravær av fagkritiske stemmer. Dette kan skape styrende diskurser innenfor barn og barndom som gjør at vi mister de vide definisjonene og glemmer fellesskapet i barnehagens store grupper.

11.2 Jeg er meg

Jeg er meg, du er deg, spennende variasjoner,

mangfold som utfyller hverandre.

Jeg får være meg, du får være deg,

helt til forskjellen mellom oss blir for vanskelig, da vil jeg helst at du forandrer deg,

tilpasser deg mine verdier. (Tove Houck, 2005)

Postkoloniale perspektiver knytter seg til historiske og sosiale konstruksjoner av diskurser, og handler om voksnes forutinntatte og ubevisste maktrelasjon til barn (Cannella & Viruru, 2004; Gandhi, 1998). For at dette ikke skal vedlikeholde den koloniale diskursens kontroll, må man gå inn i problematikken i barnehagen (Cannella, 2001) slik jeg nå har gjort.

I episode 1 mangler Lukas noe som gjør at han ikke kommer innenfor diskurser. Lukas mangler verbalspråket og havner derfor utenfor den dominerende diskursen i denne

konteksten. Videre må koloniserte mennesker tilpasse seg de andre for og komme innenfor diskursen, noe diktet ”Jeg er meg” ovenfor beskriver (Tove Houck, 2005).

The powerless cannot choose to be silent, any more than they can choose to speak, or choose the meaning of their speech (Viruru, 2001: 37).

I dikotomien voksne/barn står barnet nederst i hierarkiet og de yngste barna er helt avhengig av de voksnes hjelp til og få påvirke diskursen (Ottestad, 2006; Cannella, 2001). Det blir med andre ord ikke Lukas med de andre i denne konteksten, som må endre seg for at Lukas ikke skal bli kolonisert. I barnehagen er dette de voksnes ansvar, de må lage rom for at Lukas og alle de andre barna som ikke har erobret verbalspråket blir inkludert. I barnehagen skal alle bli lyttet til uansett kommunikasjonsferdighet og språk (Barnehageloven, 2006; FN's barnekonvensjon, 2003), og det blir de voksnes ansvar og tolke Rammeplanen (2006) og tale de yngstes sak om politiske føringer ekskluderer de yngstes rett til og delta på sine premisser. Mangfoldigheter som ulike språk og kommunikasjonsmåter representerer må forstås som dagligdagse og gjøre seg gjeldene i de nære hverdagslige situasjonene i barnehagen (Rhedding-Jones, 2005b & Andersen 2002).

Lytte er en posisjon som Liv i denne episoden ikke inntar. Ordene overdøyer og gjør at Lukas og andre barn ikke får slippe til (Johannesen & Sandvik, 2008; Silin, 2005). Dette mener jeg er viktige perspektiver og fokusere på i arbeid med de yngste, hvis vi ønsker at deres budskap skal nå frem og få betydning. Følgene av at de voksne ikke lytter til de yngste vil blant annet innebære koloniserte, tap av kunnskap og miste de vide definisjonene av barn og barndom (Cannella, 2001). Lukas får i denne konteksten ikke bidra i kunnskapsproduksjonen han må vente til han behersker det som skal til for å kunne bidra, noe som også relativt ofte dukker opp i forskning med barn (Østrem m. fl 2009; Corsaro, 2002; Cannella, 1997). Metodene som er foretrukket å bruke i forskning med barn er beregnet på barn som kan verbalspråket og dermed frarøves de yngstes rett til og bidra i barndomsdiskursen, og de blir lite synlige i barndomskonstruksjonene.

11.3 Kolonisering et både og?

Etter å ha studert de fem ulike episodene nøye ser jeg at de voksne på denne avdelingen ikke bare er koloniserende med de yngste, det er et både og. I episode 5 ”På tur i firmannsvogn” representerer Liv en ikke koloniserende voksen som lytter og lar de yngste barna få sette spor.

Ella *rikker* kroppen fremover som om hun vil *reise* seg og *bøyer* seg mot Tiril. Liv ser det. Ella sier; *Æ, Tiril!* Liv sier; *Har du så lyst å kose med Ella og så sitter du så fast.* Liv reiser seg og går mot Ella og sier; *Jeg skal løsne deg litt, sånn nå kan du gå og kose litt.* Ella *reiser* seg og står lenge og *gir* Tiril en omfavnende *kos*. Barna er *stille*. Liv tar Ella litt tilbake, så gir Ella Tiril en kos til. Tiril *trekker* seg som om hun ikke vil mer og sier; *Æ* og smiler til Ella. De *ser* på hverandre og så *får* Tiril en *kos* til av Ella for så å *få* en *kos* av Eskild etterpå. Deretter *får* Lukas og Eskild også *kos* av Ella. Ella *står* i vogna og *ser* på de andre barna.

Dette synes jeg er et godt eksempel på Rammeplanens (2006) intensjon som hevder at personalet skal fremme tillit mellom barn og mellom barn og voksne, slik at barna føler glede ved og kommunisere og trygghet til og benytte ulike språk. Videre fremholder Rammeplanen (2006) at god kommunikasjon mellom barn og voksne vil påvirke barns motivasjon til å påvirke sin egen hverdag. I denne sekvensen dominerer mangfoldigheter uten og gjør at alle er inkludert i situasjonen. Her viser barna mye glede gjennom smil og de virker trygge i og med at de benytter ulike språk. Liv bekrefter og anerkjenner deres kommunikasjon og barna tør og påviker situasjonen. Og dette motiverer barna til og finne på nye ting å gjøre i denne situasjonen. Vi ser at Liv bruker verbalspråket aktivt, men det brukes ikke på en måte som overdøver eller slipper ungene til i kommunikasjonen. Liv bruker verbalspråket for å tolke og bekrefte at hun har forstått dem riktig.

Rammebetingelsene i denne situasjonen mener jeg helt klart er en årsak til at Livs praksis i denne episoden er annerledes, enn i de andre episodene. Hun forholder seg i denne episoden til en liten gruppe barn som sammen representerer et flertall som ikke behersker verbalspråket uten Livs støtte. For og forstå dette ”både og” utover Livs rammebetingelser og praksis vil jeg nå gå videre til neste avsnitt med episodene 1 ”Lydløse språk” 2 ”Søppelbilen” og 3 ”Dyrekassen” i minne.

11. 4 Voksnes disiplinerende makt og ulike diskursers kompleksitet

Det ligger en kompleksitet i praksiser og diskurser, fordi det ligger noe bakenfor praksisen på samme måte som det ligger noe bakenfor diskurser. Dette kan blant annet postkolonial teori og Foucaults diskurs teori, sett i forhold til kunnskap og makt synliggjøre.

En voksen er på vei for å løfte Ivar opp slik at han blir sittende med ryggen til vinduet. Ivar *vrir hodet* mot vinduet. Deretter blir han skjøvet til andre siden av bordet, langt fra vinduet (Søppelbilen).

I bildet ser jeg at Lukas med ett blir *dyttet* over ende av tre åringen som står ved bordet. Liv oppfatter dette raskt og tar Lukas opp og sier; *Nei!* mot treåringen som har dyttet Lukas. Liv stiller Lukas ved bordet igjen. Da reagerer den samme 3 åringen med og si; *Nei, nei!* høyt! (Dyrekassen).

Kolonisering handler ikke bare om voksnes fysiske kolonisering av barn, der voksnes fysiske bruk av makt skjer for å styre en situasjon som i episode 2 ”Søppelbilen” og episode 3” Dyrekassen”. Det handler også om psykisk kolonisering (Gandhi, 1998), der voksne styrer en situasjon uten å se eller lete etter ettåringenes egne budskap. Når voksne ut fra sin posisjon handler etter egen agenda og lar det være retningsgivende i praksis, får barn liten sjangs til å sette spor og få innflytelse i situasjonen. Dette handler om at den dominerende diskursen eller gjeldene diskursen i barnehagen legitimerer voksnes bruk av makt til, å legge premissene for samværet med barna. I vårt samfunnssystem er det et diskursivt system, der politiker, voksne og barn i barnehagen har ulike roller og posisjoner. Dette får konsekvenser for hvilke diskurser som får dominere og får mest oppmerksomhet i barnehagen. Slik jeg ser det, er det i denne barnehagen forskjellige diskurser som eksisterer side om side (Jørgensen & Phillips, 1999).

Å føre en diskurs er å utøve en praksis som er sammenvevet med andre praksiser (Schaanning 1998 i Foucault, 1999). Hvert menneske på denne avdelingen er blitt påvirket av ulike diskurser og praksiser, noe som er med på å prege barnehagen på samme tid som diskursens orden er tilstede. Disiplinerende makt (Foucault i Schaanning, 1997) er den moderne form for maktutøvelse der individene blir opplært eller formet til å tjene maktens behov. Makten tvinger ingen direkte, men når sine mål ved at det normale blir standarden og der makten da avgjør hva som blir normalt. I praksis kan det da bety at ingen tvinger de yngste til ikke og sette spor, men det er det som skjer, for normalen kan være å overse dem.

Det kan være vanskelig og oppdage den disiplinerende makten, fordi makten sirkulerer via sosiale relasjoner (Dahlberg, Moss & Pence, 2002). Men posisjonene de ulike menneskene får i de fem ulike episodene, forteller meg om makt og hvilke diskurser som gjelder i barnehagen. Setter vi dette sammen med medvirkning og medbestemmelse, vil det og sette egne spor handle om å ha innflytelse på eget liv (Sandvik, 2006). Gjennom Foucaults (1994) forståelse av individualisering og begrepene objektivisering og subjektivisering kan alle ha innflytelse på egne liv og forme sin egen subjektivitet, men for de yngste barna handler det om de voksnes vilje til å la dem få gjøre dette. Episode 1 ”Lydløse spor” viser at Livs vilje styrer Lukas

mulighetsbetingelser for å sette spor. Dette hevder jeg ut fra at Lukas prøver å få kontakt med Liv gjennom nesten et helt måltid, uten at noen andre voksne på avdelingen griper inn. Denne episoden mener jeg også viser en ubevisst og implisitt enighet blant de voksne, der det er legitimt eller normalt å overse de yngstes stemmer.

En ett åring kan ikke sette spørsmålstegn ved måten han eller hun blir formet på, det er det de voksne i barnehagen som må gi dem muligheten til. Ser vi på episodene i sin helhet viser det seg at dominerende diskurser i barnehagen gir aktørene ulike mulighetsbetingelser for medvirkning. Dette mener jeg avslører to diskurser, en språklig diskurs som fremhever de yngstes rett til å bli respektert som et subjekt det er verdt å høre på, og en språklig diskurs som forteller at de yngstes språk og meninger ikke trenger å bli tatt hensyn til. Dette skaper ulike utgangspunkt for og sette spor i barnehagen og det påvirker voksnes praksisformer. Her kan vi se at lovverk og skriftlige rammebetingelser ikke er sammenfallende med praksis.

Når makt blant annet produseres gjennom det handlende subjektet vil vi heldigvis ha en mulighet til å endre diskurser, selv om vi aldri kan unngå diskursens disiplinerende orden (jf Gjervan, Andersen & Bleka, 2006). I episode 5 ” På tur i firmannsvogn” ser vi at verbalspråket blir likestilt med andre språk, selv om Liv ikke kan unngå diskursens orden. Liv utfører her en praksis som ikke overser eller virker koloniserende på barna. På den måten virker ikke makten ovenfra og ned, men også nedenfra og opp. Liv slipper ungene til og gir dem makt og mulighet til å forme sin egen subjektivitet. Og det oppstår etter min mening, et nydelig møte både mellom Liv og barna og barna imellom. Slik støtter Liv i denne episoden opp om barns positive subjektfølelser og diskursen frigjør istedenfor å undertrykke (jf Andersen, 2002). Dette skjer i kraft av at Liv er tilstede i situasjonen og opptrer på en likeverdig måte. Det er gjennom subjektivering at individet konstituerer seg selv som et subjekt (jf Foucault, 1994), og det er i denne prosessen viktig at barna identifiserer seg med et subjekt som både ”being” og ”becoming” (jf Hognestad, 2007; Gillund, 2006; Kjærholt, 2001; James, Jenks & Prout, 1999; Qvortrup, 1994). På den måten unngår man at barna oppfatter seg selv som et spesielt subjekt, som enda ikke kan og enda ikke kan sette spor. Heldigvis ser jeg et både og i forhold til kolonisering i dette forskningsmaterialet. Det handler tilslutt om menneskers liv, noe som jeg vil utdype kort i neste avsnitt.

11. 5 En ny tid, en ny voksenrolle i barnehagen

Vi lever i dag i et samfunn der barns individuelle stemme og tilstedeværelse skal bli anerkjent (jf James, Jenks & Prout, 1999). Paradigmeskifte innenfor barndomsdiskursen har ført til internasjonale forpliktene radikale prinsipper gjennom FNs barnekonvensjon (2003) og nasjonalt gjennom Barnehageloven (2006). Disse føringene gjelder alle voksne som er sammen med barn og berører sentrale autoritetsforhold mellom voksne og barn.

Maktforholdet mellom voksne og barn i barnehagen er asymmetrisk (jf Eide og Winger, 2005) og gjennom mine data har jeg synliggjort voksnes makt til å overprøve eller overse de yngste barnas stemme, slik at de ikke får sette spor etter seg. På samme tid ser jeg barnas sårbarhet over og ikke kunne si fra om tingenes tilstand. Slik jeg ser det er dette sterkt knyttet til etikk.

Etikk blir formet av den diskursen vi befinner oss i og springer ikke ut fra det enkelte menneskets mening. Vårt selv er ikke bare avhengig av oss selv, men forplikter oss til og bry oss om våre medmennesker. Hvordan jeg ser på mine medmennesker, vil få følger for andres liv. Dette gir store etiske forpliktelser i møte med barn, også i barnehagen. Det er ikke gjennom lovene at barna får det de har krav på, det er gjennom handlingen i praksis. For å etterleve de radikale føringene som er kommet både internasjonalt og nasjonalt, kreves det en ny voksenrolle og en ny praksis. Og ta barns språk og spor på alvor handler om og anerkjenne barns individuelle stemme og tilstedeværelse, noe som krever refleksjon og kritiske diskusjoner av praksis. Jeg mener det er viktig å løfte frem de diskursene som råder i barnehagen og la de danne grunnlag for diskusjon av praksis. Diskursene er med på å bestemme våre identiteter, hvem vi er, hvordan vi oppfatter oss selv og hvordan andre oppfatter oss (jf Lenz Taguchi, 2004), og er derfor et viktig redskap for at forpliktelser overfor lovene og føringene som er vedtatt og det etiske ansvaret skal gjelde i praksis.

11. 6 Oppsummering

Den store økningen av 1- 2 åringer i barnehagen får konsekvenser for barnehagefaget/forskningen/ praksisen på ulike måter. Det gir nye utfordringer til feltet og krever et nytt fokus og nye praksiser fra dem som jobber i barnehagen. Barna som kommer hit har ikke de samme redskapene for og sette spor, som den tidligere hovedbrukergruppen av barn har hatt. Jeg har gjennom episodene erfart at kanskje spesielt 1 åringen ikke blir nok synlige for de voksne, uten at barna bruker et visst volum på stemmen. Dette er noe som igjen

handler om diskurser og voksnes evner til å oppdage dem. Det er som om noen dominerende diskurser henger ved voksen rollen og forstyrrer i voksen-barn relasjonen. Jeg synes det har vært viktig og ta tak i 1-2 åringers språk, spor og posisjon i barnehagen, ikke bare fordi vedtektene sier det, men fordi det først og fremst handler om barns liv, trivsel, læring og identitetskonstruksjon.

Anerkjennelse er et begrep som jeg har brukt i ulike former, fra det som skjer i det mellommenneskelige (jf Bae, 2004; Løvlie-Schibbye, 2002) til forståelsen knyttet opp mot sosiale relasjoner (jf Palludan, 2005). Manglende anerkjennelse kan i begge former få et negativt utslag på individet. Psykologisk sett vil dette kunne ha noe å si for selvbevissthetsutviklingen; Sett ut fra et perspektiv der alle mennesker har et behov for og bli bekreftet (jf Bae, 2004; Løvlie-Schibbye, 2002). Og der det ut fra et sosiokulturelt perspektiv kan gi et individ en lav status, som kan komme til og henge ved individet og etter hvert selv identifisere seg med posisjonen (jf Palludan, 2005). Videre har jeg ønsket og løfte praksisen fra mikro nivå til et makro nivå for å prøve og få et overblikk. Dette har jeg gjort ved og drøfte postkoloniale perspektiver og Foucaults forståelse av diskurser, kunnskap og makt. Dette viser hvordan diskurser, kunnskap og makt får konsekvenser for kolonisering av de yngste i barnehagen og hvordan dette får følger for barns anerkjennelse og mulighet til å få sette spor.

Jeg har videre reflektert rundt hvordan voksne kan oppdage og la de yngste få sette egne spor i egen hverdag og hvordan det fysiske rammene, gruppesammensetningen av barn og bruk av tid får følger for 1-2 åringers mulighet til å bli oppdaget og anerkjent av voksne. Tilslutt har jeg kort oppsummert og trukket frem det etiske ansvaret som voksne har i forhold til å gi alle barn reelle muligheter og like vilkår til å sette spor i barnhagehverdagen. Jeg velger å avslutte dette kapitlet med Tove Houck sitt dikt *Synlige*, som viser hvordan det usynlige blir synlige ved hjelp av andres omsorg.

Synlig

Frøene sådd i jorden

har vokst til fargerike blomster.

Poteten spadd ned i åkeren

er blitt til ti nye.

Tomatplanten bøyer seg under vekten av solmoden frukt.

Usynlig kraft gjort synlig. (Tove Houck, 2005).

12. Avslutning

Jeg har i dette prosjektet konsentrert meg om 1-2 åringers relasjonsliv i barnehagen, med et fokus på møtene mellom voksne og barn. Gjennom dette arbeidet har jeg fått en dypere forståelse av de yngste barnas språk og kommunikasjonsmåter, og erfaring med hvordan barna bruker hele sin kropp som verktøy i sin kommunikasjon med andre. Dette er kunnskap som allerede er etablert i småbarns pedagogikk, men hvor oppmerksomme de voksne er eller hvordan de møter denne kommunikasjonsformen, mener jeg ikke har vært godt nok behandlet i litteraturen. Teorien i denne oppgaven ble valgt først etter at jeg hadde vært ute i feltet og har derfor ikke påvirket meg i min søken etter barns språk og spor. Episodene ble derfor ikke valgt etter en bestemt teori. Oppgaven er en kritisk studie av voksen-barn relasjonen, og jeg håper at min kritiske tilnærming kan føre til positive endringer i praksis. Jeg har også prøvd og synliggjøre den komplekse hverdagen voksne i barnehagen har i møte med barn i gruppe, der alder og kommunikative ferdigheter kan sprike.

Jeg har observert og analysert episoder der voksne og barn har vært sammen i ulike kontekster i barnehagen. Det som kom frem av datamaterialet og som overrasket meg mest, var lydens rolle og spesielt barns stemmer etterfulgt av et høyt volum, i forhold til det å opprette kontakt eller få oppmerksomhet fra de voksne. Når verbalspråket ikke dominerte i konteksten, overtok på en måte lyd og spesielt verbal lyden, fremfor lydløs kommunikasjon som blikk og bevegelse. Dette viser at det fortsatt er spillereglene fra den verbale diskursen som definerer hva som kommuniserer. Mulighetsbetingelsene for å sette spor er bestemt av en diskurs som kanskje hører hjemme på en tre til seks års avdeling. Det kan for meg se ut som om storbarns verbalspråklige diskurs som for øvrig også dominerer i samfunnet ellers, også til dels dominerer på småbarnsavdelingen. Datamateriale viste også at de voksnes oppmerksomhet mot de yngstes nonverbale språk også var tilstede i de sammenhengene hvor flertallet ikke behersket verbalspråket. Den verbalspråklige diskursen måtte da vike for en annen dominerende språk diskurs. Dette viser at de voksne har kunnskap om de yngstes språk, men at den verbalspråklige diskursen oftest får dominere i kontekster der flertallet behersker verbalspråket. Ut fra disse funnene mener jeg at voksnes bevissthet rundt denne kunnskapen kan bidra til at de yngste får sette spor på avdelingen. Samtidig kan det være viktig og dele barnegruppen, slik at barna også får oppholde seg i homogene grupper der de ulike språkene får dominere.

Det kan se ut som om den store eksplosjonen av småbarn i barnehagene enda ikke har medført de nødvendige tilpassningene til den nye gruppen av barn (1-2 åringer). Dette var noe barnehagesektoren gav politikerne tidlig beskjed om kunne skje, om ikke barnehagene fikk bedre tid til å forberede seg på det store antallet små barn som skulle komme.

Barnehagesektoren ble ikke hørt og loven om full barnehagedekning og rask utbygging av barnehager ble iverksatt. Her er et eksempel på hvordan disiplinerende makt og kolonisering kan gjøre seg gjeldene på et makronivå og som videre kan få konsekvenser på mikronivå.

Intensjonen med denne oppgaven har ikke vært og føre leseren til noen bestemte svar, men åpne opp for nye spørsmål og være med og bevisstgjøre voksenrollen i barnehagen, i forhold til de yngste barnas språk i barnehagens gruppe kontekster.

13. Appendiks

Det er mange temaer som blir behandlet i denne oppgaven gjennom ulike teoretiske perspektiver. Dette har vært som tidligere nevnt et bevisst valg. Oppgaven hviler på ulike vitenskapsteoretiske ben, fordi jeg har ønsket å se barns relasjonsliv i barnehagen sin helhet. Dette har gjort at jeg har kunnet se voksen-barn relasjonen fra utsiden, samtidig som jeg har kunnet reflektere over hva som skjer i møtene på innsiden. Jeg forsto tidlig i prosessen at denne oppgaven ville komme til og inneholde mye teori, dette fordi det var viktig for meg og både bruke pedagogisk psykologisk teori sammen med vitenskapsteoretisk teori. Dette handler om min praksisnære bakgrunn som førskolelærer og om teori som har påvirket meg gjennom masterstudiet. Postkolonial teori har gitt meg innsikt i diskurser og makt i barnehagen, og den pedagogisk psykologiske teorien har videre kunnet fortelle noe om konsekvensene makt kan få for individet, i sin ulike form. Mitt fokus har vært at voksne i større grad skal reflektere over sin rolle og sin væremåte mot de yngste barna, og ut fra dette la de yngstes språk og spor være gjeldene i hverdagen i større grad.

Språk har hatt fått betydning og engasjert meg på ulike plan i oppgaven. Ord har makt, fordi det er gjennom språket eller ordene mennesker definerer verden rundt seg og gir den et innhold. Kunnskapen om at ord og begreper kan bryte ned barnas egen forståelse av hvem de er (Rhedding- Jones, 2005b) har vært skjerpene for meg i arbeidet med denne oppgaven. Jeg er blitt mer og mer bevisst på hvor viktig denne kunnskapen om språket er, i forhold til at det er voksne i barnehagen som definerer hva et barn er og hva det skal være i barnehagen. Barna selv kan ikke definere seg selv verbalt, det er det de voksne som gjør. På samme tid ser jeg nyttigheten av at de voksne setter ord på barnas liv, da det tross alt er slik de får formidlet kunnskap om seg selv. Det som blir viktig i denne sammenhengen er ikke å gjøre det, men hvordan man gjør det. Her mener jeg vi kommer langt med den gylne regel som sier; Du skal gjøre mot andre slik du vil at andre skal gjøre mot deg,

Refleksjoner over metodologi og metode

På grunn av mitt postmoderne vitenskapsteoretiske utgangspunkt valgte jeg og bruke etnografisk tilnærming og hadde ikke klare forskningsspørsmål formulert på forhånd (jf Rhedding-Jones, 2005). Jeg brukte video og loggbok for å samle inn data. Dette gjorde forskningsprosessen krevende i den forstand, at jeg ikke hadde noe håndfast bortsett fra at det

skulle handle om de yngste barna. Etter hvert som jeg filmet og så filmer steg noen episoder ut fra materialet. Det var både episoder som jeg la merke til under besøket og filmingen, og episoder som jeg ikke husket før jeg så dem igjen. Dette var både en tung og spennende fase, den krevde tålmodighet og is i magen. Tanken om at jeg ikke ville finne noe å skrive om i materialet, streifet meg mer enn en gang.

Jeg mener video har vært et viktig verktøy i min forskning, fordi jeg har kunnet gå tilbake for å se episoden om igjen (jf Hognestad, 2007; Gillund; 2006; Mæhlum; 2006; Bae, 2004; Johannesen, 2002). Jeg oppdaget noen ganger at jeg husket episoden litt annerledes enn filmen viste og video som verktøy viste seg da å være et veldig godt verktøy i forhold til å justere min hukommelse. Jeg kunne også gå tilbake til episoden underveis hvis det var noen detaljer jeg lurte på. Dette gjorde jeg spesielt i prosessen hvor jeg forholdt meg mest til transkripsjonene. Valget om å skrive istedenfor og filme var aldri aktuelt i mitt tilfelle, fordi jeg skulle fange opp relasjonen mellom mennesker. Det ville være vanskelig og skulle fange alt som skjer i en kommunikasjon med ord. Jeg tror også at skrevne observasjoner kan ubevisst bli beskrivende, noe som kan være uheldig så tidlig i forskningsprosessen. På samme tid ser jeg at overgangen fra film til tekst også er et komplisert tema, som kan være gjenstand for diskusjon. Jeg tar ut episoder og transkriberer dem, og det er klart at også min forsker stemme kommer frem her. På samme tid har også det vært intensjonen i denne forskningen, det er mitt subjektive og kritiske blikk som er stemmen i denne oppgaven.

Noen spurte meg hvorfor det er forskeren som har holdt kameraet hele tiden under opptak og ikke f eks assistentene eller barna. Dette er fordi jeg ikke ønsket materiale fra deres perspektiv, men fra en forskers utenforstående perspektiv. Jeg valgte etnografi som metodologi for å møte feltet på en åpen måte som forsker, noe jeg mener har vært utslagsgivende for oppgavens fokus og min stemme.

Min stemme

Min bakgrunn som barn, mor, førskolelærer og nå som forsker preger stemmen i denne oppgaven. Jeg har et ønske om å belyse et sårbart tema, som er sårbart fra barns ståsted, mors ståsted, en førskolelærers ståsted og fra en forsker ståsted. Jeg ser at jeg i alle roller og spesielt i forskerrollen i denne oppgaven kan stå i fare for å kolonisere voksne og spesielt barns meninger. I min rolle som forsker sitter jeg med kunnskap om barn, forståelse og makt

(jf Hognestad, 2007; Eide & Winger, 2005). Barna i dette prosjektet kan ikke ta til motmæle å formidle deres mening om hva som foregår. Dette har jeg som forsker ønsket å reflektere og forholde meg ydmykt til i møte med hele forskningsprosessen. Jeg vil også i denne diskusjonen fremholde video kameraet som et godt verktøy, fordi det gir muligheter for å fange opp barnas lydløse kommunikasjon, som gir seg til kjenne gjennom små gester og uttrykk over noen sekunder. Noe vi ser i episodene, men som ellers kan stå i fare for å bli oversett.

Kolonisering av barn er et lite behaglig tema og greie ut om, samtidig som jeg ser det som et ansvar. Jeg har derfor valgt episoder som inneholder et ”både og”, for å se konstruktivt på hva voksne oppdager av de yngstes språk og hva voksne må bli bedre til å oppdage. Jeg har bevisst valgt hverdagssituasjoner fra barnehagen, som alle som kjenner barnehagens indre kan kjenne seg igjen i. Hvilke tanker leseren for øvrig får ved å lese denne oppgaven har jeg ikke makt over. Min stemme og teksten vil leve sitt eget liv etter innlevering, men jeg håper at budskapet kan nå praksisfeltet. Bare tiden vil vise om jeg lykkes med eller ikke.

Videre forskning

Etter å ha fått være med på denne forskningsprosessen og ikke minst gjennom masterstudiet som helhet, har jeg fått kunnskap som jeg ser ikke når praksisfeltet. Det er mye spennende forskning som foregår i barnehagesektoren, men hvor blir kunnskapen av? Klart at noe av kunnskapen havner i undervisning og lærebøker, men det er det først og fremst studenter ved førskolelærerutdannelsen som får yte godt av dette, de tre årene de er på Høyskolen. Når de tre årene er over kommer de ut i et praksisfelt med manglende arbeidskollegaer med pedagogisk utdanning og der fagmiljøet kan være helt fraværende i enkelte barnehager. Slik når ikke kunnskapen praksis og praksisen når ikke teorifeltet.

Et annet viktig poeng i denne diskusjonen er førskolelærernes fremtid i barnehagen om de ønsker å ta videreutdanning. Videreutdanning eller masterstudie får i dag ikke uttelling lønnsmessig eller stillingsmessig om en søker jobb i barnehagen fremfor for eksempel skolen. Dette er en viktig årsak til at kompetansen ikke kommer tilbake til barnehagene, og vi får en lekkasje av førskolelærere til andre institusjoner som anerkjenner kompetansen. Her bør politikerne få øynene opp og anerkjenne videreutdanning blant førskolelærere på lik linje

med andre yrkesgrupper. Dette er en måte og heve kompetansen i alle ledd i barnehagesektoren.

Jeg har i denne oppgaven ikke ønsket og skille de voksne ut fra utdanning av ulike grunner, noe jeg har redegjort for tidligere i oppgaven, men det betyr ikke at jeg ikke synes dette er viktig. For at barnehagen som institusjonen skal være en pedagogisk institusjon i utvikling, må den inneholde mennesker med kompetanse som kan stille kritiske spørsmål til ulike forhold med barnehagen. Jeg har prøvd i denne oppgaven og vise at barnehagen som felt må være seg bevisste og kritiske til hvor kunnskapen om barn kommer fra og hvem som er med på å definere barn, barndom og barnehage. Er det for eksempel politikerne som skal bestemme hva barnehagens innhold og arbeidsoppgaver skal være for de yngste? Hvordan voksne i barnehagen ser på barn og barnehage henger sammen med hvordan samfunnet konstruerer barnehagen. Her ligger det mange normative føringer som trenger å se dagens lys. For at barnehageansatte skal kunne reise seg mot dette kreves det et sterkt forbund og et kompetent personale i barnehagen som tør og mene og si noe om barn og barnehage.

Jeg har i denne studien vært i en tradisjonell norsk barnehage med 9 barn og tre til fire voksne på avdelingen. I mitt materiale ser jeg at de yngste blir kolonisert i forhold til å sette spor. Jeg stiller meg undrende til hva som skjer med de yngste barna i relasjon til voksne på store avdelinger eller i basebarnehager, der gruppene med antall barn er betydelig større? Hvilken språklige eller kommunikative diskurs dominerer der? Blir de yngstes språk oppdaget, og i så fall får de sette spor? Hvilke språk får oppmerksomhet? Er det blant de yngste barna andre språk enn verbal lyd og volum som dominerer? Dette er noe jeg kunne tenke meg og gå videre med om jeg skulle ha forsket videre på tema for oppgaven. Dette kunne vært med på å utvide kunnskap og det ville vært spennende som utgangspunkt for sammenligning med materialet i denne oppgaven.

Jeg vil avslutningsvis si at jeg håper vi finner måter der forskningens teori og kunnskap når praksisfeltet. For at barnehagen skal kunne bli enda bedre, tror jeg det alltid vil være et behov for forskning som problematiserer praksis. Enten det skjer innad i barnehagene med kompetente og utdannede mennesker som kan utføre dette, eller det skjer i et samarbeid via forskning på et høyere nivå.

14. Litteraturliste:

- Alvesson M & Schøldberg, K. (1994) *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvantitativ metod*. Lund: Studentlitteratur, s. 7-22.
- Andersen, C.E. (2002) *Verden i barnehagen. Dekonstruksjoner i lys av postkolonial teori: En etnografisk undersøkelse fra en barnehageavdeling*. HIO- hovedfagsrapport nr 18.
- Bacchi, C. (2000) The seesaw effect: down goes affirmative action, up comes workplace diversity, *Journal of Interdisciplinary Gender Studies*, 5(2): 64-83.
- Bae, B. (2004) *Dialoger mellom voksne og barn: En beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bae, B. (2005) *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid*. Barnehage. Barne- og familiedepartementet.
http://odin.dep.no/bld/norsk/tema/familie_og_barnehager/barnehager/004051-990665/dok-bn.html
- Bae, B. (2006) *Tema om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Backe-Hansen, E. (1995) Refleksjoner rundt forskningsetiske spørsmål ved forskning på barn.
<http://www.lu.hio.no/FLU/barnehageped/bache-hansen-vestby.htm>
- Backe-Hansen, E. (2000) *Refleksjon rundt forskningsetiske spørsmål ved forskning på barn*.
<http://www.etikkom.no/NES/barnetik.htm>.
- Barclay- McLaughling, G & Hatch, J.A. (2005) Studying across Race: a conversation about the place of difference in qualitative research. *Contemporary Issues in Early Childhood*. Volume, 6, Number 3, s. 216-232. University of Tennessee, USA
- Bengtsson, J.(2005) *En livsverdsansats for pedagogisk forskning I: Bengtsson, J (red.) Med livsverden som grund (2.oppl.)*Lund: Studentlitteratur, s. 9-58.
- Berger, P & Luckmann, T. (1971) *The social Construction of reality* (First published 1966). Hammondsworth: Penguin.

- Bråten, S. (1996) Videoanalyser sv spedbarn, spedbarnet i samspill bidrar til å oppheve et modellmonopol. I: Holter, H & Kalleberg, R, red. *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*: 166-193. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, S. (2004) *Kommunikasjon og samspill- fra fødsel til alderdom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cannella, G. S. (1997) *Deconstructing Early Childhood Education. Social Justice & Revolution*. New York: Peter Lang.
- Cannella, G. S. (2001) Early Childhood Education and postcolonial Possibilities. In *Viruru Early Childhood Education. Postcolonial Perspectives from India*. Sages Publications India.
- Cannella, G. S & Viruru, R. (eds.). (2004). *Childhood and postcolonization. Power, Education and contemporary Practice*. New York and London: RoutledgeFalmer.
- Cannella, G. S. (2005) Reconceptualizing the field (of early care and education) "Western" child development is a problem, then what do we do? *Critical Issues in Early Childhood Education*. Berkshire, London and New York: Open University Press.
- Christensen, P & Prout, A. (2002) *Working with ethical symmetry in social research with children*. *Children*, 94: 477-497.
- Christiansen, U. S. (2008) *Se! Jeg setter spor. Om nærvær i pedagogikk*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Corsaro, A. W. (2002) *Barndommens sociologi*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Dahlberg, G, Moss, P & Pence, A. (2002) *Fra kvalitet til meningskapning: Morgendagens barnehage* (Oversatt til Norsk av Holljen) Oslo: Kommuneforlaget.
- Dahlberg, G & Moss, P. (2005) *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. USA og Canada: Routledge Falmer.
- Dillon, M.C. (1998) *Merleau-Pontys Ontology*. Northwestern University Press.

- Ericson, F. (1992): *Ethnographic Microanalysis of Interaction I: The handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press, Inc.
- Eide, B & Winger, N. (2003) *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn- metodiske og etiske refleksjoner (From children`s point of view- methodological and ethical refelctions)* Oslo: Cappelens Akademiske Forlag, p135.
- Eide, B & Winger, N. (2005) From the children`s point of view: methodological and ethnical challenges. In Clark, Kjørholt og Moss: *Beyond listening*, Kap 5. London: pocia press.
- Eide, B. (2007) Etnografi som forskningsmetodologisk tilnærming i en småbarnsgruppe hvor en del av barna har minoritetsbakgrunn. – en problematisering. *Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen*. Oslo: HiO- rapport nr 19. Høgskolen i Oslo.
- Fiske, J. (2003) *Kommunikations teorier. En introduction*. Whalsrøm og Widstrand. Overstatt av Olofsson. Orginaltittel: Introduction to Communication studies (1990).
- FN. De Forente Nasjoner. (2003) Revidert utgave av FN`s Barnekonvensjon fra 1989, Barne og Familiedepartementet: www.regjeringen.no
- Foucault, M. (1980) *Power/Knowlwdgw: Selected Interwies and Other Writings, 1972-1977*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1985) *The Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock Publishing. Første gang utgitt i 1969.
- Foucault, M. (1994) *Overvåkning og straff*. Oslo: Gyldendal norsk forlag. Oversatt fra orginal tittel: *Surveiller et punir* (1975) av Østberg, D.
- Foucault, M. (1999) *Diskursens orden*. Tiltredelsesforelesning holdt ved college de France 2. Desember 1970. Oslo: Spartacus.
- Frønes, I. (2003) *Moderne Barndom*. Oslo: Cappelens akademiske forlag.
- Gandhi, L. (1998). *Postcolonial Theory: A Critical Introduction*. Columbia University Press
- Gillund, M. (2006). *De yngste barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv*. (Masteroppgave) Oslo:Høyskolen i Oslo.

- Gjervan, M. Andersen, C. E. & Bleka, M. (2006) *Se Mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Graue, E & Walsh, D. (1998) *Studying Children in Context*. SAGE Publications, California.
- Greve, A. (2007). Vennskap mellom små barn i barnehagen. Oslo: Hio-doktorgradsrapport 2007, (18).
- Gulbrandsen, L. & Winsvold, A. (2009). Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehage sektor i sterk vekst. *Nova Rapport 2/09*.
- Hammersley, M & Atkinson, P. (1995) *Ethnography. Principles in practice*. London & New York: Routledge.
- Hammersley, M & Atkinson, P. (2004) *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hognestad, K. (2007). *Ettåringens medvirkning i barnehagen. Et kritisk blikk på møter mellom mennesker*. (Masteroppgave) Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Holten, I. S. (2009). *Barn av språket. En kritisk og teoretisk studie av diskurser i flerspråklige og spesialpedagogiske kontekster*. (Masteroppgave) Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Houck, T. (2005) *Spor i et hjerte*. Oslo: Lunde Forlag AS
- Ingeberg, P. (2006) *Barnehageloven og forskrifter*. Oslo: PEDLEXS Norsk Skoleinformasjon.
- James, A. Jenks C & Prout, A, (1999) *Den teoretiske barndom*. (Oversatt av Sjøgaard) København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- James, A. (2001) *Ethnography in the study of children and childhood*. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp.246-264). London: SAGA Publication.
- Johansson, E. (2002) *Små barns etikk*. Pedagogisk Forum.
- Johannesen, N. (2002) *Det glemte språket*. (Hovedfagsrapport) Oslo: Høgskolen i Oslo.

Johannesen, N & Sandvik, N. (2008) *Små barn og medvirkning- noen perspektiver.*

Cappelen Damm AS.

Johannessen, A. Tufte, P, A & Kristoffersen, L. (2005) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: abstrakt forlag.

Kjørholt, A. T. (2001). The participating child. A vital pillar in this century. *Nordisk Pedagogikk.* Vol.21, pp65-81. Oslo ISSN 0901-8050.

Kjørup, S.(1997) *Forskning og samfund.* København: Gyldendal.

Kunnskapsdepartementet (2006) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet, (2008-2009) *Gode barnehager for alle. St.meld. nr. 41.*

Kunnskapsforlaget. (1993) *Pedagogisk Psykologisk ordbok.* Norge: Kunnskapsforlaget Aschehoug- Gyldendal.

Kvale, S. (2006) *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. (1. utgave 1997. 8 opplag 2006).

Lenz Taguchi, H. (2004) *In på bara benet. En introduksjon til feministisk poststrukturalism.* Stockholm: HLS Forlag.

Løkken, G. (2000) *Forskningsmetodiske utfordringer i studiet av barnekultur.* I *Barn* 2/2000.

Løkken, G. (2004) *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen.* J. W. Cappelens Forlag a.s.

Løvlie- Schibbye, A-L. (2002) *En didaktisk relasjonsforståelse.* Oslo: Universitetsforlaget.

Madsen, U. M. (2003) *Pædagogisk etnografi: Forskning i det pædagogiske praksisfelt.* Århus: forlaget Klim.

Merleau-Ponty, M. (1994) *Kroppens fenomenologi.* Pax forlag A/S. Oslo.

Overstatt av Ake. Originaltittel: *La phenomenologie de la perception* (1945).

Merleau-Ponty, M (1998) *Phenomenology of Perception*. New York and London: Routledge.

Oversatt av Dillon. Orginaltittel: *La phenomenologie de la perception* (1945).

Mæhlum, S. (2006). *Rytme, dynamikk, rom og relasjoner i barns egeninitierte estetiske uttrykk*. (masteroppgave) Oslo: Høgskolen i Oslo.

Månsson, A. (2000) *Møten som formar. Interaksjonsmønster på førskolean mellan pedagoger och de yngste barnen i ett genusperspektiv. (Doktorgradsavhandling)*. Malmö: Institutionen för pedagogik. Lärarhøgskolan i Malmö.

Nerheim, H. (1995) *Vetenskap og kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ottestad, A.M. (2006) *Dekonstruksjon-døråpner til alternative barnehagepraksiser. Å romme forskjellighet. Barnehagefolk nr 3/2006, s. 40-47.*

Pedersen, K. E. (2006). *Barns subjektiveringer i tid og rom. En etnografisk reise med en poststrukturell tilnærming: til en barnehageavdeling for barn under tre år*. Oslo: (masteroppgave) Høgskole i Oslo.

Pedersen, K. E. (2007) *Bruk av postmoderne etnografi i forskning med barn, utfordringer og muligheter. Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen. Noen forskningsmetodologiske utfordringer*. Oslo: HiO-rapport nr 19.

Palludan, C. (2007) *Børnehaven gjør en forskel*. (Først publisert 2005) København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Pink, S. (2007) *Doing Visual Ethnography*. Los Angeles; London; New Delhi & Singapore: Sage Publications.

Pramling, S, Carlsson, I, A. & Maj Manger, A. (2009) *Det lekende, lærende barnet: I en utviklingspedagogisk teori*. Oslo: Universitetsforlag.

Qvortrup, J. (1994). *Childhood matters: an introduction*. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. B. Sgritta & H. Wintersberger (Red), *Childhood matters, social theory, practice and policies*. (s. 1-23). Aldershot: Avebury.

- Rasmussen, T. R. (1996) *Kroppens filosof Maurice Merleau-Ponty*. København: Semi-forlaget
- Repstad, P (2007) *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rinaldi, C. (2005) *Documentation and assessment: What is the relationship?* I A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss (Red.), *Beyond listening. Children`s perspectives on early childhood services*. (s. 17-28). Bristol: Policy Press.
- Rhedding-Jones, J. (1996 a) Positionings poststructural:some Australian research in education, *Nordisk pedagogikk*, 16 (1): 2-14.
- Rhedding-Jones, J. (2001) Shifting Ethnicities: "native informants" and other theories from/for early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*. Volum 2, Number 2, s. 135-156. Norway: Oslo University College.
- Rhedding-Jones, J. (2002) An undoing of documents and other texts: towards a critical multiculturalism in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3 (2): 90-116.
- Rhedding –Jones, J. (2005a) *What is research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Rhedding –Jones, J. (2005b) Questioning diversity. *Critical Issues in Early Childhood Education*. Berkshire, London og New York: Open University Press.
- Ropeid, K.(2009) Lavt Kunnskapsnivå bekymrer. *Utdanning* nr 13 (s. 30-32).
- Ryan, S & Grieshaber S. (2005) Shifting from developmental to postmodern practices in early childhood teacher education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 56, No 1, January/February 2005 35-45.
- Said, E. W. (2004) *Orientalismen*. Vestlige oppfatninger av Orienten. Cappelen Forlag AS.
- Sandvik, N. (2000) *Når munterhet rommer livets alvor*. Om fenomenet munterhet blant 1- 3 åringer i barnehage. Hovedfagsrapport, Høgskolen i Østfold.

- Sandvik, N. (2002) *Å gjøre seg tydelig for seg selv og andre*. Om avgrensning og selvhevdelsesstrategier blant 1-3 åringer I barnehage. I: *Barn*, nr 1. Norsk senter for barnehageforskning, Trondheim.
- Sandvik, N. (2006) *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Schaanning, E. (1993) *Kommunikative maktstrategier. Rapporter fra et tårn*. Oslo: Spartacus forlag.
- Schaanning, E. (1997) Foucaults intervensjon i strafferetten. I: *Arr Idehistorisk tidsskrift* nr 3 (s. 66- 89).
- Silin, J. G. (2005) Who can speak? Silence, voice and pedagogy. *Critical Issues in Early Childhood Education*. Berkshire, London og New York: Open University Press.
- Spivak, G.C. (1996) *The Spivak Reader*. Taylor & Frances Ltd.
- Steinholt, K & Løvlie, L. (2004) *Pedagogikkens mange ansikter- pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo; Universitetsforlaget.
- Steinholt, K & Sommerro, H. (2006) *Improvisasjon Kunsten å sette seg selv på spill*. N.W. DAMM & SØN AS.
- Stern, D. N. (2007) *Spædbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
Oversatt av Randers- Pherson, Ø. Orginaltittel: *The Interpersonal World og the Infant*.
- Stern, D.N. (2000) *Spædbarnets interpersonelle verden*.
København: Hans Reitzels Forlag a/s.
- Strand, T. (2009) Lavt kunnskapsnivå bekymrer. I: *Utdanning* nr 13 (s. 30-32).
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokhandel.
- Ulla, S.C. (2008) *Se! Jeg setter spor- om nærvær i pedagogikk*. Oversatt til Norsk av Hagen. Oslo: Pedagogiske forum.

Ulleberg, H.J. (2007) Diskursanalyse: et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning. I: *Barn* nr1 (s. 65-80).

Uri, H. (2004) *Hva er språk?* Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsforbundet i Østfold (2009) Kvalitet i våre barnehager. I: *Utdanning* nr 13 (s.54).

Van Manen, M. (1990) *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, N. Y.: State University of New York Press.

Vedeler, L. (2007) *Sosial mestring i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vestby, G M. (1995) Når barn bidrar i barnehageforskningen: Noen etiske betraktninger.
<http://etikkom.no/NESH.barnetik.thm>

Viruru, R. (2001) Colonized through Language: the case of early childhood education.
Contemporary Issues in Early Childhood, Volum 2, Number 1, 2001. Texas A and M University, College Station, USA.

Werner, A. (1994) *Barn i fjernsynsaldere*. Oslo: Ad Notam Gyldendahl AS

Winger, N. (2007) Noen refleksjoner over metodologiske utfordringer i prosjektet. ”Barns omsorgskarrierer. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års-alder”. *Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen. Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer*.

Oslo: HiO-rappor nr 19.

Yelland, N. (2005) *Critical Issues in Early Childhood Education*. Berkshire and New York: Open University Press.

Ytterhus, B. (2002) *Sosialt samvær mellom barn- inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Øhem, M. (2007) *Den viktige hverdagen*. Oslo: Pedagogisk forum.

Østrem, S m.fl. (2009) ” Alle teller mer”. Evaluering av implementeringen av barnehagens innhold og oppgaver. *Kunnskapsdepartementet Rapport 24.03.2009*.
<http://www.regjeringen.no>.

15. Vedlegg

Vedlegg1

Anne Greve

Høgskolen i Oslo

Pilestredet 38

0167 Oslo

Tlf: 22 45 28 82

Mobil: 95 99 09 42

e-post: anne.greve@lu.hio.no

september, 2007

TIL FORELDRE OG FORESATTE TIL BARN PÅ _____

FORESPØRSEL OM Å FÅ VÆRE OBSERVATØR I FORBINDELSE MED ET FORSKNINGSPROSJEKT OM UTVIKLING AV VENNSKAPSRELASJONER MELLOM SMÅ BARN I BARNEHAGEN

Denne høsten skal jeg i gang med et forskningsprosjekt, finansiert av Norges Forskningsråd, som har arbeidstittelen "Barnehagen som arena for utvikling av vennsksrelasjoner mellom ettåringer". Prosjektet er en videreføring av mitt doktorgradsprosjekt "Vennskap mellom små barn i barnehagen" hvor jeg hadde hovedfokus på to-åringer.

Hensikten med prosjektet er å finne ut hvordan og i hvilken grad ettåringer uttrykker preferanse for jevnaldrende i en småbarnsgruppe i barnehagen. Barnehagen gir, slik jeg ser det, unike muligheter for at også små barn kan utvikle vennsksrelasjoner: der møtes barna daglig og over tid i en større gruppe med jevnaldrende barn innenfor faglige og trygge rammer.

Ut fra tidligere erfaring og forskning vet jeg at barn tidlig kan vise preferanse for jevnaldrende. Det er nettopp hvordan dette kan komme til uttrykk i småbarnsgruppen som jeg synes det hadde vært spennende å fange opp gjennom systematisk observasjon med videokamera.

Jeg ber dere derfor om tillatelse til å filme deres barn i lek og andre aktiviteter sammen med jevnaldrende i barnehagen. I beskrivelser av videosekvensene vil barnas navn bli kodet. I tillegg ber jeg om tillatelse til å vise enkelte samspillssekvenser mellom barna som illustrasjoner i foredrag og lignende. Ofte tror en ikke hva små barn er i stand til før en faktisk ser det!

Det kan også bli aktuelt å samle inn opplysninger om barnas vennskapstilknytninger gjennom intervju med dere og/eller med barnehagepersonalet. Barnehagepersonalet kan selvfølgelig ikke utlevere noen opplysninger om deres barn uten deres samtykke. Ved et eventuelt intervju, er det kun opplysninger vedrørende barnas vennsksrelasjoner med andre barn (hvem de like å leke med, hva de liker å leke med andre barn, etc.) det er aktuelt å spørre om.

Prosjektet er planlagt avsluttet høsten 2010. Etter dette vil navnelisten/kodenøkkelen og alle andre opplysninger som kan bidra til identifikasjon av det enkelte barn bli slettet. Videofilmene vil til enhver tid bli oppbevart nedlåst på forsvarlig måte i inntil ti år etter at prosjektet er avsluttet (for bruk til illustrasjoner i foredrag og lignende), og vil ikke bli utlevert til andre.

Jeg gjør spesielt oppmerksom på at det er frivillig å delta, og at hvis barna deres eller dere selv skulle ønske å trekke dere, kan dere selvfølgelig gjøre det på et hvilket som helst tidspunkt uten begrunnelser. Jeg vil så langt det er mulig respektere barnas ønsker og la være å filme dem hvis de viser at de helst ikke vil det. Jeg vil gjerne komme på et foreldremøte og informere nærmere om prosjektet, eventuelt vise en redigert video, dersom det er et ønske. De som ikke ønsker å delta på dette prosjektet, behøver ikke å gi tilbakemelding. Når jeg likevel ber alle om å svare, er det for å være sikker på at alle har fått forespørselen, slik at jeg slipper å purre unødvendig.

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

Ta gjerne kontakt med meg hvis det er andre ting dere lurer på.

Jeg ville være takknemlig om alle kunne fylle ut vedlagte svarskjema. Svarene kan leveres til personalet på avdelingen innen _____.

Med vennlig hilsen

Anne Greve

-
1. Jeg/vi gir tillatelse til at _____ deltar i dette forskningsprosjektet. Det innebærer observasjon med video høsten 2007 og våren 2008, samt mulig intervju av foreldre og/eller barnehagepersonalet om barnets vennsrelasjoner.
 2. Jeg/vi gir ikke tillatelse til at _____ deltar i dette forskningsprosjektet.
 3. Jeg/vi gir tillatelse til at samspillssekvenser mellom barna kan brukes som illustrasjon i foredrag og lignende.
 4. Jeg/vi gir ikke tillatelse til at samspillssekvenser mellom barna kan brukes som illustrasjon i foredrag og lignende.

(sted, dato)

(foresatte)

(foresatte)

Vedlegg 2

Informasjon og samtykke erklæring til personale

Personalet på den aktuelle avdelingen fikk den samme informasjonen som ble skrevet i brevet til foreldre og foresatte. I dette brevet ble det ikke skrevet at jeg som masterstudent skulle være med på Anne Greves prosjekt. Vi hadde derfor et møte med personalet 27/11-07, for å høre om de syntes det var greit, at jeg deltok på prosjektet og var med og observerte på avdelingen. Dette var greit for personalet og foreldrene fikk deretter samme informasjon muntlig. Alle foresatt og foreldre gav muntlig sitt samtykke på at det var ok.

Vedlegg 3

NSD

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen, Norway
Tel +47-55 58 21 17
Fax +47-55 58 96 50
pvo@nsd.uib.no

Prosjektdetaljer ved Høgskolen i Oslo

Pnr 18936

Tittel Vennskap mellom 1-åring i barnehagen

Daglig ansvarlig [Anne Greve](#)

Innmeldt 28-03-2008

Prosjektperiode 01-10-2007 - 31-07-2010

Personopplysningsloven
Behandlingsgrunnlag § 31 (Meldepliktig prosjekt)
§ 8 1. ledd (med den registrertes samtykke)

Copyright © 2010 Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS