

**“Ventebølgen” på
småbarnsavdelingen -
materielle og diskursive praksiser**



Mette Røe Nyhus

**Masteroppgave i barnehagepedagogikk og
profesjonskunnskap**



Vårsemester 2010

Forord

Etter at jeg ble uteksaminert som førskolelærer i 1981, har jeg hatt beina, hendene, hjertet og hodet i og rundt barnehagen. I barnehagen som avdelingsleder og styrer, hos fylkesmannen i Østfold som politikkformidler og med ansvar for barnehageutvikling. Nå i skrivende stund er jeg knyttet til førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Østfold.

Som nyutdannet førskolelærer startet jeg min karriere på småbarnsavdeling. Det forholdet jeg fikk til de minste barna i barnehagen som nyutdannet, har utviklet seg fra "forelskelse" til et varig "kjærlighetsforhold". Det at jeg i en alder av 53 år endelig har fått anledning til å gjennomføre en master, har gjort det mulig å oppfylle et ønske om å utvikle mer kunnskap om de yngste barna i barnehagen. Etter mange år som barnehageforvalter med oppgaver knyttet til barnehagelov, barnehagepolitikk, rundskriv og handlingsplaner, hadde jeg et ønske om at masterstudiet skulle føre meg tilbake til barnehagerøttene mine. De første tekstene jeg skrev knyttet til moduler i masterutdanningen, handlet i stor grad om lov og rammeverk. Som veileder for videreutdanning for førskolelærere fikk jeg ideen til mitt masterprosjekt.

I de årene jeg arbeidet på småbarnsavdeling hadde det å være førskolelærer for de yngste barna lav status. Ikke bare i samfunnet, men også slik jeg opplevde det blant førskolelærere. Mange medstudenter på lærerskolen og kolleger i barnehagen kom med uttalelser som: "Hva skal vi gjøre med de yngste da? Nei, jeg synes det er mye morsommere å jobbe med de største. Dem kan vi gjøre så mye med". "Synes ikke barn bør begynne i barnehagen før de er 3 år, det har de ikke godt av". Av den grunn har det gledet meg at det de siste årene er gjort spennende forskning knyttet til de yngste barna i barnehagen. Fremdeles er forskning knyttet til denne aldersgruppen relativt begrenset i omfang. Mitt ydmyke ønske er at min masteroppgave skal representere interessante perspektiver i forhold til de yngste barna i barnehagen.

Å få være til stede i barnehagen igjen etter mange år som barnehageforvalter og for tiden som lærer i førskolelærerutdanningen, har vært en udelt glede og en utrolig spennende reise! Endelig har jeg fått lov til å fordype meg der jeg "mistet" hjertet for 28 år siden. Mottagelsen jeg har fått av personalet, foreldre og barn har vært strålende. Det er spesielt styrer for barnehage, personalet og barna på avdelingen jeg har vært i direkte kontakt med. Jeg har blitt møtt med en sjenerøsitet og en enorm tillit fra samtlige. Styrer har åpnet barnehagen for meg, personalet har sjenerøst og åpent delt sine tanker og dager. Og ikke minst har barna inkludert meg i sin barnehagehverdag. De har delt opplevelser, latter, smil, tårer og oppdagelser med

meg. Takk til dere alle! Jeg føler meg ydmyk og glad for at jeg får være en del av barnehageverdenen. Måten dere har latt meg ta del i deres hverdag og deres tanker på, har vært en stor inspirasjon og et stort etisk ansvar i arbeidet med denne oppgaven.

Jeg vil også takke alle de gode hjelperne utenfor barnehagen. Først og fremst veilederen min Nina Rossholt, som har vært støtte, inspirator, utfordrer, ”heiagjeng” og som hele tiden har trodd på meg og mitt prosjekt. Og jeg må takke alle lærerne som har undervist på masterstudiet ved høyskolen i Vestfold med professor Thomas Moser i spissen. Det har vært spennende, utfordrende og endrende. Jeg er også imponert over hvor mange ukjente jeg har fått hjelp av. Eksempler på dette er bibliotekarer ved Gøteborgs universitetsbibliotek og avisen ”Information” i København. Begge steder har de hjulpet meg med artikler langt tilbake i tid. Det å være masterstudent har vært en opplevelse av å si ”sesam, sesam lukk deg opp”, og så har dørene og arkivene åpnet seg. Så takk til alle kjente og ukjente hjelpere.

Takk til venner, kolleger og medstudenter for interesse og støtte. En spesiell takk til Nina Odegard for lesing og gode faglige dialoger. Sist men ikke minst vil jeg takke familien min: min svigerinne Anne som har lest oppgaver jeg har skrevet, min svoger Erland som har hjulpet med oversettelser og språkvask, jentene mine Pia og Hanne, som har vært heiagjeng, moren og faren min som tålmodig har avfunnet seg med en travel datter, og spesielt mannen min Olav, som bor sammen med meg i hverdagen. Jeg har delvis oppholdt meg på ”isolat” i tre år, har tidvis vært relativt vanskelig å få kontakt med, men allikevel har han gitt meg uvurderlig støtte og ikke minst mat!

Sammendrag

Mål

Denne oppgaven tar for seg *venting* i en småbarnsgruppe i en barnehage. Søkelyset er rettet mot barnas kroppslige måter å møte dette på, og den betydning og makt materialitet gis gjennom språket. Jeg bygger på en forståelse om at vi samtidig er innskrevet i det postmoderne og det moderne, og at paradigmene ikke kan sees på som polariteter. En slik forståelse åpner for perspektivering og en granskning av modernismen innenfra (Lenz Taguchi, 2004). Tilnærming innebærer blant annet å forstyrre dikotomiene og undersøke og belyse rommet mellom motsetningspar, som for eksempel voksne – barn, produktiv - uproduktiv. I min studie tar jeg utgangspunkt i at det ikke er et klart skille mellom materialitet og diskurser, men at kunnskap er like mye forbundet med kroppen og det materielle som det språklige og diskursive (Lenz Taguchi, 2010). Jeg ser med andre ord på praksis, knyttet til for eksempel det å vente, som styrt av både av diskurser og av det materielle. Et slikt syn på praksis innebærer også en forståelse av at materialitet og mennesker (organismer) påvirker hverandre gjennom makt og selvstendig agentskap. Det som skjer mellom materialitet og mennesker omtales som *intraaktivitet* (Barad, 2008).

Metodologi

Jeg har valgt en kritisk etnografisk metodologi som bakgrunn for forskningen. En slik metodologi har som mål å gå bak en kulturs overflate, og forstyrre det som tas for gitt i praksiser eller miljøer. Det er gjennomført feltarbeid i en småbarnsgruppe med 14 barn i alderen 1-3 år. I tillegg til observasjoner, har jeg hatt supplerende refleksjonsmøter med de ansatte på avdelingen. Med utgangspunkt i transkriberte hendelser og samtaler, har jeg dekonstruert materielle og diskursive praksiser knyttet til venting.

”Resultater”

Det rommet som kan kalles *venting*, eller metaforisk *venterommet*, kan ikke forstås enkelt. Som så mye av barnehagepraksisen er dette ”rommet” sammensatt og komplekst. De voksens forventninger til hva barna gjør når de blir bedt om å vente, og det barna faktisk gjør, er ikke alltid i samsvar. Hva barna fyller rommet med kan heller ikke forklares enkelt, men beskrives som mangfoldig. I situasjoner hvor jeg har sett de voksne pålegge barna å vente, har jeg observert at makten bølger mellom de voksne og barna i det jeg beskriver som *ventebølger*. Under forskningen og mens jeg skrev denne oppgaven, har bøylestolen trådt

frem som en sterk materiell og diskursiv praksis knyttet til venting, og til de aller yngste barna på ett år. Ventebølgen og bøylestolen er tildelt mye plass. Oppgaven synliggjør at de systemer som er laget knyttet til venting lekker, slik alle systemer gjør ifølge Deleuze og Guatarri (2004).

Summary

The Purpose

The subject of this dissertation is the phenomenon of waiting within the context of a toddlers' group in a Norwegian kindergarten. Its focus is on the manner in which the smallest children respond to waiting through bodily expression, as well as on the importance and power material conditions are accorded through language. My point of departure is the presupposition that we are enrolled in modernity *and* postmodernity simultaneously, which implies that these paradigms cannot be viewed as binary opposites. This insight opens up to the investigation and putting into perspective of modernity from the inside (Lenz Taguchi, 2004:retningslinje 12). As an approach to research, this entails i.a. upsetting dichotomies as well as investigating and illuminating the space between binary opposites, such as grownups/children, productive/nonproductive. Another basis for my study is the presupposition that there exist no clear division between discourse and materiality; thus the body and materiality are just as important to process of learning as discourse and verbal language (Lenz Taguchi, 2010). In my view, praxis – for instance in the process of waiting – is defined both through discourse and by materiality. From this view of praxis follows the realization that materiality and humans (organisms) influence each other mutually through the exertion of power and through independent action. This interplay between material conditions and humans is referred to as intra-activity (Barad, 2008)

The Methodology

In writing my dissertation I have chosen to employ a critical-ethnographic methodology. This methodology aims at penetrating beneath the surface of a given culture and upset what is taken for granted within praxes and environments. My field work has been conducted in a toddlers' group of 14 children between the ages of one and three. These observations have been supplemented by a number of meetings with the staff of the kindergarten. I have sought to deconstruct material and discursive praxes employed in the process of waiting on the basis of observed events and transcripts of conversations.

“The Findings”

That part of life in a kindergarten taken up by waiting – in my study metaphorically referred to as the waiting room – is not easily understood. What goes on in the waiting room is quite complex. The expectations of the staff as to how the children are supposed to behave when

asked to wait do not always correspond to how the children actually behave in practice. In such situations I have observed power flowing back and forth between staff and children in a process I have chosen to refer to as *the tide of waiting*. In the course of my working process the role accorded the high baby chair has emerged as a potent material and discursive praxis in the terms of waiting, particularly related to the youngest children aged one. Both the tide of waiting and the high baby chair play important roles in my study. My study further demonstrates that systems devised to regulate waiting develop leakage, as do all systems, according to Deleuze and Guattari (Deleuze & Guattari, 2004)

Innhold

1	Innledning.....	10
1.1	Avgrensinger og bakteppe for forskningen	11
1.2	Problemfelt for forskningen	13
1.3	Filosofiske betraktninger om forskningens tema.....	14
1.4	Eksisterende småbarnsforskning og kunnskapsstatus	15
1.5	Inspirasjon til forskningsarbeidet	17
1.6	Hvordan oppgaven er bygd opp	18
2	Forskningstilnæringer.....	19
2.1	Orientering i det vitenskapsteoretiske landskap	19
	<i>Modernisme og postmodernisme – ikke et enten eller, men et både og</i>	<i>19</i>
	<i>Tekstens og forskningens plassering i det vitenskapsteoretiske landskap</i>	<i>21</i>
	<i>Den språklige vendingens betydning</i>	<i>21</i>
	<i>Det viktige materielle tillegget – ”Matter matters”</i>	<i>23</i>
	<i>Om makt og maktutøvelse.....</i>	<i>24</i>
	<i>Strukturer lekker – ”Lines of flight”</i>	<i>25</i>
	<i>Oppsummering kapittel 2.1</i>	<i>26</i>
2.2	Metodologisk tilnærming	27
	<i>Etnografisk forskningsmetode og antropologi</i>	<i>28</i>
	<i>Kritisk etnografisk tilnærming.....</i>	<i>28</i>
	<i>Feltarbeid i barnehagen</i>	<i>29</i>
3	Innsamling og arbeid med mine data.....	30
3.1	Valg av barnehage	30
3.2	Kontakt med barnehagen før, under og i etterkant av feltarbeidet	31
3.3	Deltagende observasjoner supplert med refleksjonsmøter	32
	<i>Deltagende observasjon</i>	<i>32</i>
	<i>Valg av observasjonssituasjoner og gjennomføring av observasjoner</i>	<i>33</i>
	<i>Refleksjonsmøter med personalet</i>	<i>33</i>
3.4	Bearbeidelse av empiriske data	34
3.5	Melding av prosjektet til Norsk vitenskapelig datatjeneste AS.....	35
	<i>Innhenting av samtykkeskjemaer</i>	<i>35</i>
3.6	Analyse av empirien.....	36
	<i>Analysestrategier i poststrukturell forskning</i>	<i>36</i>
	<i>Analysestrategi og analyseblikk - Dekonstruksjon av diskurser om venting.....</i>	<i>36</i>

	<i>Forskningens gyldighet</i>	38
	<i>Alder og kropp som analytisk tema</i>	39
3.7	Oppsummeringer	40
4	Drøfting - Dekonstruksjon og begrep i møte med hendelser	42
4.1	Ventebølgen.....	43
	<i>Venting "under toget"</i>	43
	<i>Kropper møter vegg, gulv og hverandre</i>	44
	<i>Barnas læring knyttet til det å vente i garderoben</i>	46
	<i>"Ventebølgen" går...!</i>	48
	<i>Oppsummering kapittel 4.1</i>	51
4.2	Bøylestolen som venterom	52
	<i>Bøylestolen og samlingsstund</i>	53
	<i>Bøylestolen og måltidet</i>	64
	<i>Oppsummering kapittel 4.2</i>	71
4.3	Venting i et makt- og disiplineringsperspektiv.....	71
	<i>Makt som perspektiv</i>	71
	<i>Barns motmakt gjennom kroppen</i>	72
	<i>Disiplinering</i>	73
4.4	Venting - system som lekker.	75
	<i>Barna som medskapere av lekkasjer</i>	76
	<i>De voksne som medskapere av lekkasjer</i>	77
	<i>Venterommet som verksted for barnas produksjon av "lines of flight"</i>	81
5	Etter - refleksjoner	84
5.1	Med bikket på egen forskerrolle og – prosess	84
5.2	Refleksjoner rundt skriveprosessen	85
5.3	Etiske refleksjoner	86
5.4	Om metodologisk tilnærming.....	87
6	Oppsummerende refleksjoner.....	88
7	Litteraturliste	90
8	Vedlegg	94

1 Innledning

Barnehagen som samfunnsinstitusjon har de siste årene fått mye oppmerksomhet sammenliknet med tidligere år. Det har blant annet vært stor oppmerksomhet mot, og klare nasjonale mål knyttet til utbygging av barnehager. Målet om full behovsdekning av barnehageplasser er i skrivende stund nesten nådd, og det nasjonale fokuset rettes nå i større grad mot barnehagens innhold. Dette kan vi blant annet se i den nylige vedtatte ”Stortingsmelding 41 om Kvalitet i barnehagen” (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det hevdes i denne meldingen at det er gjort lite barnehageforskning. Kritikken mot deler av innholdet i Stortingsmelding 41, går ut på at det forskningsgrunnlaget departementet har sett på, bare er en liten del av den totale barnehageforskningen. Dette understreker viktigheten av å videreføre forskning som bidrar til å belyse barnehagens indre liv. I perioden med størst oppmerksomhet omkring utbygging av barnehager, vedtok Odelstinget en ny barnehagelov (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Denne loven inneholder ikke store materielle avvik fra barnehageloven av 1995 med endringer i 1999 (BFD, 1999). En av de konkrete endringene i barnehageloven av 2006, er imidlertid av stor betydning for barnehagens innhold og barnehagens liv for barna, nemlig barns rett til å medvirke i og ha innflytelse på alle sider av sine liv i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Dette hjemles i § 3 i Lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2006a).

En vid forståelse av barns rett til medvirkning handler om å gi barna støtte til å uttrykke seg, bli synlige og ha en betydning i sosial sammenheng (Bae, 2006). Det handler om å gi barna rom, både i fysisk og i kulturell forstand, til å uttrykke seg og virke sammen med andre. Lov om barnehage og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver setter ingen nedre aldersgrense for medvirkning (Sandvik, 2006). Dette gir personalet¹ store utfordringer i arbeidet med de yngste, med tanke på de voksnes evne til å fange opp barnas kroppslige og verbale uttrykk. Ikke minst er de voksnes tolkninger og svar på barnas uttrykk avgjørende for de yngste barnas mulighet til å påvirke sine liv i barnehagen. Det å se på barnet som et selvstendig subjekt, er en del av det som gjerne kalles det nye barndomsparadigmet (Bae, 2009). Dette er en tilnærming og et syn som utfordrer den tradisjonelle forståelsen av at barn lærer av voksne (Jansen, Pettersvold, & Tholin, 2006). Måter forskning og teori beskriver barn på, vil ikke automatisk komme til uttrykk i barnehagens praksis (Bae, 2009). Å endre

¹ Heretter i denne oppgaven brukes betegnelsene ”personalet”, ”de ansatte”, og ”de voksne” om de ansatte i barnehagen

holdninger og synet på barn, fordrer at barnehagen jobber systematisk med utviklingsarbeid hvor kritisk refleksjon over praksis er et nødvendig element.

I småbarnsgrupper ser det ut til at store deler av dagen styres av rutinesituasjoner (Johannesen & Sandvik, 2008). Hvis vi legger dette til grunn, kan man stille spørsmål om de yngste barnas mulighet for å påvirke barnehagens innhold. I en slik sammenheng er det interessant å se på det som skjer mellom faste aktiviteter og rutiner. Hvilket rom gis det for barnas initiativer og medvirkning? En del av dette som skjer imellom aktiviteter og rutiner, vil av de voksne defineres som venting. Eksempler på dette kan være venting på å få hjelp til påkledning i garderoben, venting på å gå ut og så videre. Jeg er nysgjerrig på hvordan barn møter og oppfatter det som voksne definerer som venting. Hva er dette for barna? Er det passiviserende, stille, uproduktive ”hull” i barnehagehverdagen? Eller spurt på en annen måte med utgangspunkt i en metafor: Er innholdet i barnehagen en slags ”sveitserost” hvor lite skjer mellom aktiviteter og rutiner? Eller er dette mellomrommet fylt av helt andre ting?

Lov om barnehager² (Kunnskapsdepartementet, 2006a) og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver³ (Kunnskapsdepartementet, 2006b) setter rammer for hva en barnehage skal være, hvilke oppgaver barnehagen har og hva innholdet skal være. Ifølge § 2 i Barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2006a) skal barnehagen være en pedagogisk institusjon. I Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006b) blir det understreket at et særtrekk ved norsk barnehagetradisjon er å se lek, hverdagsaktiviteter og læring i sammenheng. Dette forstår jeg slik at i barnehagen skal det pedagogiske skje gjennom hele dagen, i aktiviteter, rutiner og i lek. Jeg vil se nærmere på noe av det som skjer mellom rutiner og aktiviteter, og konkret det som de voksne ved hjelp av ord eller tydelige forventninger definerer som ”venting”.

1.1 Avgrensinger og bakteppe for forskningen

Ifølge ”Norsk ordbok” (Guttu, 2005) på nett, betyr verbet å vente: *holde seg i ro, være uvirksom (inntil noe skjer)*. Denne definisjonen innebærer at når de voksne for eksempel sier ”sett dere der og vent”, så kan man anta at de mener barna skal holde seg i ro og være uvirksomme inntil noe skjer. Det er en forventning om en rolig, uvirksom barnekropp. Nyere

² Videre i oppgaven vil loven både bli omtalt som Lov om barnehager og som Barnehageloven

³ Videre i oppgaven vil ”Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver” forkortes til ”Rammeplanen”

norsk småbarnsforskning peker imidlertid på at de yngste barnas kropper stadig er i bevegelse (Greve, 2009; Johannesen & Sandvik, 2008; Løkken, 2004; Rossholt, 2010c). Å oppfatte venting som en barnekropp som ikke er i bevegelse, gir dermed liten mening. Hva personalet i en barnehage tenker at en ett- eller toåring kan og ikke kan, er et resultat av de sannheter, forestillinger og den kunnskap personalet har (Rossholt, 2010b). Dette er igjen styrende for barnehagens praksis, for eksempel i forbindelse med venting. Hva personalet tillegger verdi og hvilke diskurser⁴ som hersker knyttet til alder og pedagogikk, får betydning og kan skape både begrensinger og muligheter for barna (ibid.).

Ifølge Rossholt (2008) *er* vi våre kropper. Fokuset er altså ikke på hvordan det er for et menneske å ha en kropp. Kroppen *er* hele mennesket. Bevegelsene er en del av kroppene. Lydene og språket kommer fra kroppen. I et slikt perspektiv er både lyder, ord og bevegelser kroppslige uttrykk. Når barnet sier ”eh,eh”, når barnet ler, når det gråter, når det spiser, når det rekker ut tungen, spytter eller tramper med beina, er alt dette uttrykk for å være og måter å ”gjøre” kropp på (Rossholt, 2009). For de yngste barna er kroppen et sted for forhandlinger om glede, smerte, andre kropper, plass og synlighet (ibid.). Kroppen er ikke bare et endelig produkt av diskurser og kultur, men den produserer nye diskurser og motdiskurser (Rossholt, 2008).

Working with bodily practices transforms how power is performed, and whose interests are silenced, marginalized or excluded. From a Foucauldian perspective, this is about knowledge/power relations. From a Deleuzean perspective, body/place relations transform how we may see, feel and think otherwise (Rossholt, 2009:57).

I våre forsøk på å forstå de yngste barna, kan det se ut til at vi prøver å redusere dem til noe mer forståelig i stedet for å respektere barnas eksistens som mennesker som aldri kan forstås fullt ut (Viruru, 2001). Dette er en holdning jeg vil støtte meg på i denne oppgaven. At mitt blikk både når jeg skriver og tolker tar høyde for nettopp dette: Man kan aldri forstå et menneske fullt ut, verken de yngste eller de som er eldre. Jeg kan snu og vende på det jeg ser, løfte inn de forskjellige stemmer, men et uttømmende bilde av hvordan ting er og henger sammen, er med et slikt forskerblikk en umulighet.

Jeg ønsker å rette et kritisk blikk mot praksiser knyttet til venting. Praksiser i denne sammenheng innbefatter både hvordan materialiteten, rommet og diskurser eller sannheter

⁴ Diskurser kan forstås som språkformasjoner som opprettholder hva som er akseptert å si, tenke, føle og gjøre (Otterstad, 2006). Mer utfyllende om diskurser i kapittel 2

som er førende for språk og handlinger. Empirien i den oppgaven er knyttet til en ett- til tre-årsgruppe i en barnehage. Med utgangspunkt i en småbarnsgruppe med 14 barn, har jeg studert språklige og levde diskurser som eksisterer i forhold til fokusområdet. Jeg har studert hvordan menneskene og det materielle påvirker hverandre gjensidig i dette ”venterommet”. Videre i oppgaven vil jeg bruke ”venterommet” som metafor for det tidsintervallet mellom rutiner og aktiviteter som inneholder venting. Et slikt venterom kan karakteriseres som der *”...hvor aktiviteter i sprækker og gemmer mellom funktioner og pædagogiske hensigter ofte overses eller glemmes”* (Gulløv & Højlund, 2003:145). Ved å rette søkelyset mot barnehagebarns voksenpålagte eller forventede venting, ønsker jeg å forstyrre dette ”venterommet”.

Jeg lener meg til et poststrukturalistisk paradigme⁵, hvor det å løse opp kategorier og analysere det som tas for gitt i barnehagepraksisen, er sentralt (Rhedding-Jones, 2005). I tillegg til å se på det som synes å bli tatt for gitt i det som sies og gjøres i barnehagen knyttet til venting, vil materialitetens verdi og funksjon stå i fokus.

1.2 Problemfelt for forskningen

Min forskning tar ikke utgangspunkt i konkrete problemstillinger, men i et problemfelt (Rhedding-Jones, 2005). Dette vil jeg snu og vende på, rive og dra i, og på den måten forsøke å sette ord og fokus på noe i barnehagekulturen som til nå har ligget i skyggen. Jeg har i forkant og underveis stilt meg spørsmål som: Hvordan leves venting i barnehagen? Hvilke sannheter og praksiser eksisterer? Hva gjør barna kroppslig når de voksne bestemmer at de skal vente? Hva slags betydning gis materialiteten i rommene?

Jeg ønsker å se på hvilken betydning diskurser og barnehagens materielle utrustning kan ha for de praksiser barnehagen har, knyttet til venting. Jeg tar utgangspunkt i den ventingen som de voksne pålegger barna. I denne oppgaven vil jeg derfor ikke ha blikket på den venting, som eventuelt skjer på barnas eget initiativ.

⁵ Mer utdypende om poststrukturalistisk perspektiv under kapittel 2

1.3 Filosofiske betraktninger om forskningens tema

Til tross for at ”Norsk Ordbok” (Guttu, 2005), som jeg har vist til tidligere, definerer det å vente som noe passivt, innebærer det i mine øyne både noe aktivt og noe passivt. Det kan bety et intermesso mellom en hendelse og en annen. Det kan også være det å gjøre seg klar for noe. En slags innledning til noe som skal skje.

Jeg vil hevde at man ikke kan gå igjennom livet uten å måtte vente. Vi venter i kø ved fiskedisken, vi venter i legens venterom, vi venter i bilkø, vi venter på en venn, vi venter på førskolelærerens hjelp og så videre. Når flere mennesker er sammen som gruppe, vil det alltid oppstå venting. Dette kan oppleves som nyttige og gylne parenteser i livet. Men de kan også være fylt av makt, motmakt, utålmodighet. Samtidig kan jo det å bruke motmakt nettopp være et gyllent øyeblikk, et øyeblikk hvor man endelig taler makten midt imot.

Temaet kan, slik jeg gjør det over, reflekteres over som noe allment, noe som er en del av alle menneskers hverdagsliv. Det jeg ønsker i denne oppgaven er å kritisk reflektere over venting i institusjonell forstand, i en barnehage. Egne og andres erfaringer i pedagogisk praksis tyder på at temaet er noe som får liten oppmerksomhet. Det bare *er* noe som er der. Samtidig er det der hver dag, flere ganger om dagen. Og jeg tenker: Dette er også en del av barnehagens praksis som må få oppmerksomhet. For å sikre en kontinuerlig utvikling av praksis, handler det blant annet om å belyse det komplekse og sammensatte, og det ”lyskasteren” ennå ikke har truffet, eller det som ennå ikke er ordsatt.

For å unngå å legge ensidig vekt på det talte språket, har det vært viktig for meg å rette analyseblikket mot de *levde* praksisene, der hvor det er tydelig at barna må vente, uten at dette sies direkte. Analysene rettes mot hvordan barna med sine kropper forholder seg til slike situasjoner. For å beskrive dette vil jeg allerede nå (i fare for å foregripe analysen og drøftingen), gi noen eksempler fra feltarbeidet som er utført. Når barna skal spise inne på avdelingen, blir de satt på stoler rundt bordet før de voksne dekker på med servise og mat. Det blir ikke sagt at barna skal vente, men de har blitt fortalt at de skal få mat. Før maten er på bordet og i barnas hender og munn, tenker jeg at dette er en situasjon som er en levde ventesituasjon, hvor de voksne ikke uttrykker forventingen til barna verbalt.

Tiden fra barna setter seg til bordet til det er klart for spising, er et udefinert intervall mellom den planlagte samlingsstund som aktivitet og måltidet som rutine. Dette som eksisterer

imellom rutiner og aktiviteter er i liten grad blitt behandlet som et pedagogisk tema i forskningen. Slike intermesser er lette å se bort fra, og de får muligens ikke den oppmerksomhet som de fra et forskningsmessig synspunkt burde få (Gulløv & Højlund, 2003). Barn skaper selv mening i aktiviteter og rom. Dette er imidlertid ikke nødvendigvis sammenfallende med det de voksne har planlagt og tenker skal skje. Og nettopp det barna selv skaper i ”venterommet”, er et av mine sentrale fokusområder. Med rutinesituasjoner i barnehagen tenker jeg på aktiviteter og hendelser som gjentas daglig slik som måltid, påkledning i garderobe, bleieskift. Rutiner i barnehagen ser ifølge Johannesen og Sandvik (2008) ut til å være et stort hinder for barnas mulighet til medvirkning. De viser til småbarnsavdelinger som de mener i stor grad er styrt av rutiner, og at dette er medvirkende til at det gis lite rom for barns initiativ og aktivitet. Samtidig er det mye som skjer *i* rutinene, og som slik jeg ser det *kan* gi rom for barnas aktivitet og medvirkning. Rutine og barnas aktivitet er altså ikke en dualitet, eller en motsetning. Det vil alltid eksistere et mangfold av aktiviteter i en rutine. På den måten vil også rutinene kunne gi rom for barnas aktive medvirkning. Er det imidlertid slik at rutinene i stor grad styres av voksne og gir lite rom for barnas medvirkning og egeninitierte aktiviteter, er dette bekymringsfullt for de yngste barna i barnehagen. Johannesen og Sandvik (2008) løfter derfor frem et svært viktig område for kritisk refleksjon.

Det er imidlertid ikke innholdet i rutinene og muligheten for medvirkning jeg vil se nærmere på her, men på venting, som jeg tenker som en del av det som skjer mellom rutiner og aktiviteter. Det er viktig å understreke at det er en *liten del* av det som utgjør intervallet mellom for eksempel aktivitet og rutine, og at det også inneholder elementer som er noe annet. For eksempel forflytning fra avdelingen og til garderoben for påkledning og rydding av leker før samling.

1.4 Eksisterende småbarnsforskning og kunnskapsstatus

I innledningen til oppgaven viste jeg til Stortingsmelding 41 (Kunnskapsdepartementet, 2009) hvor det hevdes barnehageforskning i Norge er relativt liten i omfang. Meldingen fører med dette er en diskurs som ser ut til å ignorere mye av den forskningen som er gjort og gjøres. Forskning knyttet til de yngste barna i barnehagen har i lang tid vært et relativt utforsket område (Johannesen & Sandvik, 2008). Forskningen har imidlertid økt fart parallelt med utbyggingen av plasser for de yngste barna i barnehagen. I den senere tid er det produsert en

rekke mastergradsoppgaver og doktorgradsavhandlinger, og det er igangsatt prosjekter finansiert av Norges Forskningsråd (ibid.).

Det er mange norske forskere som har hatt og har stor betydning for barnehagefeltet og arbeidet med de yngste barna. Gunvor Løkken og Ninni Sandvik er to representanter som jeg vil løfte frem som pionerer på dette området. De har i stor grad bidratt til å synliggjøre denne aldersgruppen og de yngste barnas kompetanse. Når jeg først trekker frem disse to så handler det om at uansett hvor i Norge jeg har snakket med førskolelærere og andre som jobber i eller rundt barnehagen med mer administrative oppgaver, så er de kjent med uttrykk som ”toddlere” og ”om å se med det gode blikk”. Løkken (2004) brukte toddlerbegrepet for nettopp å løfte de yngste frem i lyset. Hun har satt fokus på de minste barnas sosiale praksiser med vekt på det kroppslige. Ninni Sandvik var i mange år aktiv foreleser rundt om i Norges land og har blant annet skrevet hovedfagsoppgave om munterhet blant små barn (Sandvik, 2000). Jeg vil påstå at disse to har vært svært betydningsfulle for utvikling av småbarnspedagogikken i Norge.

Det er etter hvert skrevet en rekke hovedfagsoppgaver og masteroppgaver om de yngste barna. Tilfanget på doktorgradsarbeider er også økende. I tillegg til Løkkens (2000) doktorgard, så er det skrevet avhandlinger om to- og treåringers samtalefortellinger (Ødegaard, 2007) og vennskap mellom de yngste barna (Greve, 2009). Det er også flere doktorgradsavhandlinger under arbeid (Johannesen, Mæhlum, Os, Rossholt og Sandvik) med utgangspunkt i de yngste barnas barnehageliv (Johannesen & Sandvik, 2008).

Disse forskerne er til stor inspirasjon for mitt arbeid. Når jeg ønsker å forske på de yngste barna, så gjør jeg dette med stor ydmykhet og ærefrykt for den spennende og gode forskningen som allerede er gjort og gjøres. I tillegg til inspirasjonen fra norsk småbarnsforskning som jeg viser til over, er min forskning og denne oppgaven sterkt inspirert av arbeider som løfter frem materialitets betydning for pedagogikken (Lenz-Taguchi, 2010; Nordin-Hultman, 2004). Jeg håper at min oppgave kan være et bidrag til å belyse deler av pedagogisk praksis med de yngste barna med blikket på sammenhengen mellom det kroppslige/språklige/diskursive og materialitet.

Venting som tema, er et område som har fått relativt liten oppmerksomhet i forskningssammenheng. Nordin- Hultmann(2004) viser til venting som tema i Sverige på 1930 og 1940 tallet. Ifølge Nordin-Hultmann ble det hevdet at venting knyttet til rutiner var til hinder for leken. Hun henviser videre til Warburg, som på begynnelsen 1940-årene

gjennomførte en tidsstudie i svenske barnehager og kom frem til at barna i løpet av en 12 timers dag kun lekte i syv av disse timene. Den resterende tiden ble brukt til diverse rutinesituasjoner og til venting knyttet til disse. Warburg (1944) karakteriserer dette som uproduktivt for barna. Det er tankevekkende at jeg må så langt tilbake for å finne interesse for temaet. At dette ikke ser ut til å ha hatt forskningens oppmerksomhet på så mange år, er interessant i seg selv. Karakteristikken av venting som ”uproduktiv” er en et perspektiv som jeg vil vende tilbake til senere i oppgaven.

1.5 Inspirasjon til forskningsarbeidet

Interessen for venting som analytisk begrep og tema har bakgrunn i prosjektene til førskolelærere i en barnehage jeg har vært veileder for. Disse prosjektene var en del av en videreutdanning knyttet til implementering av Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Utgangspunktet for førskolelærernes egenvalgte prosjekt var knyttet til utfordringer i overganger mellom aktiviteter og rutiner, som for eksempel fra måltid og til garderobe. De opplevde blant annet mange konflikter med barna i disse situasjonene. Gjennom kritisk refleksjon over dokumentasjon, oppdaget personalet at barna måtte vente mye på for eksempel å få hjelp av voksne, og at denne ventingen var problematisk. Med kritisk refleksjon forstår jeg en prosess med spørsmål om hvordan makt opererer i for eksempel pedagogiske situasjoner, og hvor man deretter bruker kunnskapen til å endre uønskede pedagogiske prosesser (MacNaughton, 2005).

På en av de avdelingene som deltok i videreutdanningen, tok de blant annet tiden fra måltidets slutt og til barna fikk den hjelpen de trengte i garderoben for å kle på seg og gå ut. Personalet fant ut at enkelte barn måtte vente i opp til 20 minutter. Disse situasjonene inneholdt mye negativt, slik som kjefting på barna fordi de ventet på måter som de voksne ikke likte. Kroppene var ikke rolige eller *disiplinerte* nok. De voksnes forventinger til barnas kroppar innebar at barna ikke skulle krangle eller slåss, og heller ikke forlate garderoben før de voksne ga klarsignal til dette.

1.6 Hvordan oppgaven er bygd opp

I kapittel 2 gjøres det rede for de forskningmessige tilnærminger denne oppgaven bygger på, og det empiriske arbeidet som er knyttet til forskningen. Kapitlet tar for seg de vitenskapsteoretiske og metodologiske valgene som er gjort.

Innsamling og arbeid med de empiriske dataene er tema for kapittel 3. I dette kapitlet beskrives valg av feltbarnehage, hvordan feltarbeidet er utført og hvordan analysene av de empiriske dataene er gjort. I tillegg gis det informasjon om innsamling av samtykker fra foreldre og personale, samt melding om forskningsprosjektet til Norsk vitenskapelig datatjeneste AS.

Kapittel 4 er drøftingsdelen av oppgaven. I denne delen tar jeg utgangspunkt i de innsamlede data og drøfter disse ut fra valgte analytiske perspektiver, og metode som det redegjøres for i kapittel 2 og 3.

Det femte kapitlet inneholder det jeg kaller ”Etterrefleksjoner”. Kritisk og etisk blikk på eget forskningsarbeid og egen rolle som forsker er blant de sentrale temaene i kapitlet.

Avslutningsvis oppsummeres oppgaven i kapittel 6 ”Oppsummerende refleksjoner”. I dette kapitlet tar jeg også for meg implikasjoner for veien videre, eventuell videre forskning om temaet eller beslektede temaer.

2 Forskningstilnæringer

I dette kapittelets del 2.1 gjøres det rede for de vitenskapsteoretiske retninger jeg bygger forskningen og oppgaven på. Det foretas oppganger mellom modernisme og postmodernisme, og det gjøres rede for feministisk poststrukturalisme som denne oppgaven og forskningen bygger på. Kapittel 2.1 omhandler også *Den språklige vendingens betydning* og *Det viktige materielle tillegget – "Matter matters"* som sentrale teoretiske tilnæringer og begreper. I tillegg til disse, belyses også perspektiver på makt, diskurser og systemer som lekker – "lines of flight".

I kapittel del 2.2 går jeg nærmere inn på de metodologiske valgene som ligger til grunn for forskningen og oppgaven. Det vil i dette avsnittet gjøres rede for etnografi og da spesielt kritisk etnografi. Avslutningsvis setter jeg fokus på feltarbeid i barnehagen.

2.1 Orientering i det vitenskapsteoretiske landskap

Slik forskningen er utført og presenteres i denne teksten, bygger den på feministisk poststrukturalistiske teorier som det blir gjort nærmere rede for i dette kapitlet. Jeg støtter meg med andre ord i sterk grad til det postmoderne paradigme. Samtidig ser jeg ikke på de moderne og postmoderne paradigmene som dikotomier, men snarere som vevet i hverandre, slik jeg senere gjør rede for. Mitt utgangspunkt er at vi er skrevet inn i både det postmoderne og det moderne på en og samme tid. Moss (2007) oppfordrer oss til å se på mulighetene som ligger i dialogen mellom de moderne og postmoderne vitenskapsparadigmene på denne måten:

Rather, it lies in the possibility of a more dialogic, plural and democratic early childhood field, and more effective resistance to dominant, and stultifying, discourses: not the prospect of finding the true way, but the possibility of finding many ways to many truths. (Moss, 2007:242)

Modernisme og postmodernisme – ikke et enten eller, men et både og

Modernisme betegnes som både en historisk periode (1700-tallet) og et prosjekt som varte ut denne perioden (Dahlberg, Moss, & Pence, 2002). Den historiske perioden betegnes gjerne

som opplysningstiden. Prosjektet, for å bruke Dahlberg et.al (2002) sitt begrep, hadde blant annet som mål å utvikle en objektiv vitenskap. Sentralt i det moderne ligger synet på verden som noe fattbart og ordnet. Det handlet altså om å avsløre ”den virkelige verden” ved hjelp av vitenskapen. Subjektet ble sett på som autonomt, stabilt og sentrert (ibid.). På lik linje med at sannheten om verden eller den virkelige verden kunne avsløres, fantes det en tro på en iboende og forutbestemt menneskelig natur. Denne menneskenaturen ble sett på som noe som eksisterte uavhengig av sammenheng og relasjoner. Tanken om det rasjonelle og fornuftige mennesket som ved å bli tilført kunnskap kunne utvikle seg optimalt. Et slags universelt individ som fungerer og lærer likt. Mennesket eller individet som en fast enhet. Denne måten å se verden på har også i dag sine tilhengere (ibid.) og er med på å prege vårt syn på barn, barndom og oppvekst. Allerede fra slutten av 1900-tallet ble modernitetens prosjekt angrepet. Kritikerne stilte seg tvilende til at det ved hjelp av fornuft og vitenskap var mulig å kunne komme fram til en objektiv, verdinøytral sannhet om den virkelige verden. Det ble stilt spørsmål om de store sannhetene fantes. Som følge av kritikken vokste det frem andre måter å forstå virkeligheten og vitenskapen på. På den måten vokste det postmoderne prosjekt frem.

Det postmoderne perspektiv innebærer nettopp at det ikke finnes absolutt kunnskap eller en absolutt virkelighet som kan avsløres (Dahlberg, et al., 2002). Det finnes ingen entydig og enkel virkelighet, men derimot mange perspektiverte virkeligheter. Virkeligheten er noe som konstrueres. Å se på virkeligheten som konstruksjon var en erstatning for modernitetens krav om representasjon. Mens moderniteten fortalte de store fortellingene, åpner postmoderniteten for de mange små og lokale fortellingene. Det finnes ikke en virkelighet, men mange, det finnes ikke en sannhet, men mange. Postmodernisme står ifølge Lenz Taguchi (2004) først og fremst for en perspektivering og en granskning av de modernistiske diskursene.

Postmodernismen kan ikke sees på som en polariserende erstatning av modernismen, men som en granskning av den, en granskning innenfra (Lenz Taguchi, 2004). Det er altså ikke et enten eller, men et både og. Den modernistiske og postmodernistiske tenkingen kan sees på som sammenflettet (Ulla, 2008). Med en slik måte å forstå det på, avløser ikke postmoderniteten moderniteten, men trer inn i modernitetens rom og stiller spørsmål ved det modernistiske prosjekt. Det handler altså ikke om å ta avstand fra alt det som er modernistisk, men å se på kunnskapen som er skapt med friske øyne og et kritisk blikk (Kolle, Larsen, & Ulla, 2009). Kunnskap som ble skapt under modernismen kan med et postmoderne blikk bli sett på på nytt, bli forstyrret og stilt overfor nye spørsmål (ibid.).

Tekstens og forskningens plassering i det vitenskapsteoretiske landskap

Som jeg tidligere har vært inne på, så bygger dette forskningsarbeidet og denne teksten på poststrukturalistiske teorier. Poststrukturalisme har ikke en entydig og nøytral definisjon. Det gir mening å bruke begrepet i flertallsform – ”poststrukturalismer”- fordi dette ikke utgjør en entydig vitenskapelig tradisjon, men at det derimot finnes mange måter å være poststrukturalistisk på (Stormhøj, 2006).

Poststrukturalismene tar avstand fra at det finnes universelle, gitte sannheter som kan nedtegnes, avbildes eller reproduseres (Lenz Taguchi, 2004), og undersøker det som fremstår som tatt-for-gitt-forestillinger (Otterstad, 2006). Alt vi vet om oss selv og verden kan bare formuleres gjennom språk- og uttrykksformer. Den poststrukturalistiske tankemodell interesserer seg ikke for det individuelle subjekt, men for kulturelle og diskursive sammenheng og muligheter på et kollektiv nivå, der subjektet er en del av det kollektive. Den feministiske poststrukturalismens tillegg til dette, er interessen for det enkelte subjekt og en spesiell form for diskursivt agentskap⁶. Et feministisk poststrukturalistisk forskerblikk på verden, gir meg mulighet til å bli bevisstgjort og forstå de diskursene og maktstrukturene jeg selv og andre er skrevet inn i, og i tillegg gjøre et aktivt valg for å forskyve/utvide/utvikle min forståelse, endre språket og eventuelt handlingene mine. Ved å velge en feministisk poststrukturalistisk tilnærming, blir blikket på og forståelsen av barna og de voksne som arbeider i barnehagen som *selvstendige agentiske subjekter*, sentralt (Lenz Taguchi, 2004). Dette innebærer at jeg ser både barn og voksne i barnehagen som selvstendige individer, med mulighet for å gjøre valg og ta initiativ til selvstendige handlinger, både i tråd med forventninger, men også som alternative motsvar til forståelsene, språk og handlinger barnehagen er preget av.

Den språklige vendingens betydning

Den språklige vendingen eller lingvistiske vendingen som oppsto i det 20. århundres filosofi, kan enkelt forklares med at vår adgang til *virkeligheten* går gjennom språket (Lenz-Taguchi, 2009; Stormhøj, 2006). Filosofene som bygger på en slik forståelse, hevdet at grunnbegreper som den vestlige filosofi tidligere hadde benyttet for å begrunne kunnskap om verden, ikke

⁶ Subjektet skapes av diskurser, samtidig som subjektet skaper seg selv av diskurser. Å produsere diskurser på bakgrunn av bevissthet og valg kaller Lenz Taguchi (2004) ”diskursivt agentskap”.

utgjør et fundament i genuin forstand. Poststrukturalismene baserer seg på forståelsen om at språk ikke kan skilles fra virkelighet (Stormhøj, 2006). De poststrukturalistiske tilnærmingene er at språk og mening er skjønsmessige, skiftende og motsetningsfylte, mer enn noe fast og rotfestet (MacNaughton, 2005). Språket konstituerer virkeligheten kontinuerlig, og det er i språket og gjennom måten språket blir brukt på at mening skapes (Stormhøj, 2006). Mening er med andre ord kulturelt konstruert. Gjennom språket synliggjøres meningen som bygger vår måte å forstå verden på (MacNaughton, 2005). Disse språklige meningsdannelsene omtales som *diskurser* (Lenz-Taguchi, 2010). Ifølge Derrida (Johannesen & Sandvik, 2008) er språket ikke uskyldig og nøytralt. Språket konstruerer makt, og posisjonerer enkeltmennesker og grupper av mennesker.

Jeg vil legge den oppfatning til grunn at diskurser synliggjøres både gjennom språk (tekst) og praktisk handling. Jeg støtter meg på Mac Naughton (2004) når jeg forstår tekst i vid forstand, som for eksempel, det talte ord, skriftlige tekster, film, TV, rutiner, kroppslige ”praksiser” m.m. Diskursene systematiserer og rammer inn hvordan vi tenker, føler, forstår og praktiserer (Foucault, 1972), for eksempel som førskolelærere. Hvordan vi organiserer dagen og måten vi møter barna på, vil med andre ord bære preg av de diskursene vi er skrevet inn i. Osgood (2006) forstår Foucaults diskurskonsept som et system av sannheter som konstruerer objekter og subjekter og som gjennom måten de posisjonerer seg på og slik de blir posisjonert, interagerer ved hjelp av makt. Foucaults tanker innebærer at makt bidrar til å opprettholde regimer for hva som er akseptabelt å si, tenke, føle og gjøre (Otterstad, 2006). Diskurser og makt er med andre ord nært knyttet sammen. Da diskurser er innskrevet i sosiale strukturerer og praksiser, er det nødvendig å *dekonstruere* diskursene for å gi mulighet til alternative lesninger, og som døråpnere til å utfordre og muligens endre praksis. (Osgood, 2006; Otterstad, 2006). En slik forståelse av språk og mening får betydning for måter å tenke, forstå og forske på.

De siste årene har den språklige vendingen og det ensidige språklige fokuset blitt problematisert og stilt spørsmål ved, blant annet av den amerikanske fysikeren Karen Barad (Kolle, et al., 2009). I neste avsnitt vil jeg gjøre rede for hvorfor den materielle vendingen oppsto, og hva den innebærer.

Det viktige materielle tillegget – ”Matter matters”

Det har blitt reist kritikk fra blant annet feministisk poststrukturalistisk hold mot den ensidige vektleggingen av at alt kan formuleres og forstås gjennom språket (Alaimo & Hekman, 2008). Feministiske poststrukturalistiske teorier har også støttet seg til den språklige og diskursive vendingen hvor dikotomien⁷ språk/virkelighet ikke har vært problematisert. Alaimo og Hekman (2008) peker på et interessant dilemma. Poststrukturalismene går i motstand mot dikotomier, men har omfavnet språkdelen av dikotomien språk/virkelighet. De har fornektet en del av en dikotomi, og bejaet den andre delen. Det ser altså ut til at poststrukturalistene i sin iver etter å avvise det materielle, har unnlatt å problematisere dikotomien språk/virkelighet.

Barad (2008) reiser blant annet på denne måten kritikk mot den språklige eller *lingvistiske* vendingen:

Language matters. Discourse matters. Culture matters. There is an important sense in which the only thing that does not seem to matter anymore is matter(Barad, 2008:120).

Hun peker med andre ord på hvor stor og ensidig betydning språk, diskurser og kultur er tillagt. Det å tillegge materialitet betydning på den måten som blant andre Barad gjør, innebærer en kritikk av det ensidige fokuset på det diskursive. På et diskursbegrep som ikke fanger opp det fysiske og kroppslige. Hekman (2008) påpeker at feministisk og kritisk teori, i stedet for å konstruere et nytt paradigme som integrer det diskursive og det materielle, har gått til den diskursive polen eller til den andre siden av dikotomien diskurs/realitet, og at dette har vært et feilgrep. Slik jeg leser kritikken, handler det ikke om å se bort fra det diskursive, men å gjøre et tillegg – det materielle. Det materielle og diskursive er hverandres forutsetning, og den materielle vendingen kan således sies å *bygge på* den språklige eller lingvistiske vendingen (Lenz-Taguchi, 2010).

Lenz Taguchi (2010) løfter frem materialitetenes betydning som produsent av makt og endring i en sammenvevd sammenheng mellom menneskene (organismene) og materielle objekter og artefakter⁸. Hun støtter seg på Barad (2008) og beskriver det som skjer mellom menneskene og det materielle som *intraaktivt*. Dette gir et tillegg til den diskursive måten å forstå praksis på. Alle typer materiell (naturskapt og menneskeskapt), og alle organismer

⁷ Dikotomi kan betegnes som oppdeling i to grupper som gjensidig utelukker hverandre (norsk riksmålsordbok på nett)

⁸ Menneskeskapt materialitet

(som for eksempel mennesker) har agentskap og påvirker hverandre gjensidig i en konstant flyt av makt og intensitet som handler både på forutsigbare, men også noen ganger totalt uforutsigbare måter (Lenz-Taguchi, 2010). Setter jeg meg for eksempel i en gyngestol, vil denne stolen som fysisk objekt påvirke min kropp aktivt. Den får kroppen min til å agere på bestemte måter. Gyngestolens spesielle utforming gjør at kroppen min begynner å bevege seg for å få stolen til å gynges. Selv om jeg tenker ”Nå vil jeg slutte å bevege denne stolen”, kan jeg etter en stund finne meg selv gyngende uten at jeg har tenkt: ”Nå skal jeg fortsette å gynges”. I tråd med Lenz Taguchis og Barads tenking, kan dette tolkes som at stolen aktivt påvirker kroppen min til å sitte, og til å bevege meg på en bestemt måte. Og at jeg aktivt kan påvirke stolens bevegelser. Det er en *intraaksjon* mellom stolen og min kropp, et vekslende gjensidig maktforhold. Det er ikke bare jeg som kan ta agentskap over stolen, men stolen kan også ta agentskap over min kropp (Lenz-Taguchi, 2010). Jeg kan bestemme meg for å sette meg i stolen, ta stolen i min besittelse. Jeg kan bestemme at jeg skal gynges, sitte rolig, sitte med kroppen min lent fremover eller jeg kan la ryggen min hvile mot stolens rygg. Jeg har makt til å bestemme over den. Samtidig vil stolens materialitet sette grenser for hva jeg kan og ikke kan gjøre når jeg sitter i stolen. Gyngestolen påvirker aktivt min kropps bevegelser gjennom blant annet utformingen av stolbeina som meier. Den buede materialiteten gjør noe med min kropp, selv om jeg bestemt meg for at jeg ikke skal gynges. Stolen tar i det øyeblikket makten over meg. Det jeg ønsker å beskrive med dette er at makten og intensiteten veksler mellom meg og stolen (Lenz-Taguchi, 2010).

Barad (2008) med flere forstyrreer altså dikotomien materiell – diskursiv. De stiller spørsmålet om dette er et enten eller, eller om det faktisk er slik at det er et både og. Læring produseres når organismer, materiell og diskurser intraagerer med hverandre. Slik jeg leser dette, er det altså ikke det diskursive eller det materielle som styrer praksis, men et både og: det materielt-diskursive. Det materielle vendepunktet innebærer med andre ord å løfte inn det fysiske og kroppslige som dimensjoner, uten å gi slipp på det vi har lært om det diskursive.

Om makt og maktutøvelse

Utgangspunktet for min forskning er som tidligere beskrevet å se på små barns venting *pålagt* av de voksne i barnehagen; pålagt verbalt eller gjennom handlinger som tydeliggjør at barna forventes å vente. Det å ”pålegge noen noe” er et uttrykk for maktutøvelse. Foucaults ideer og teorier om makt og diskurser er brukt som bakteppe for arbeidet. Ifølge Foucault (1980a)

finnes det makt i alle forhold. Relasjonen mellom voksne og små barn (som for eksempel de mellom ett og tre år) er preget av asymmetri. De voksne kan tilstrebe å forholde seg til barnet på en likeverdig måte, med respekt for barnet som eget selvstendig subjekt. Samtidig kan barna ikke fri seg fra de voksnes påvirkning og makt, og de voksne kan heller aldri løpe fra det ansvar de har overfor barna (Bae, 2006). I sine arbeider peker Foucault på sammenhengene mellom makt, disiplin, kunnskap og kropp (MacNaughton, 2005). Sammenhengene mellom kunnskap, sannhet og makt har betydning for oss og de institusjonene vi skaper. Hva som blir ansett som sannhet og hva slags kunnskap det finnes om for eksempel de yngste barna, har betydning for hva slags barnehager vi utformer og tilbyr barn. Diskurser skaper sannheter og kunnskaper om et felt. I de diskursene vi fører om små barn og barnehager, både offentlig i samfunnet og i institusjonene, ligger det en makt som er med på å konstruere barnehagen og barnehagens innhold. Det som tas for gitt og som naturlig i hverdagslivet, er ifølge Foucault et produkt av sosiale praksiser som varierer i tid og rom (Hultqvist, 2004).

Foucault (2001) var ikke opptatt av å analysere maktens indre rasjonalitet, men av å analysere makten gjennom strategier av motstand. Han skriver at i forsøkene på å forstå hva maktrelasjoner handler om, bør vi heller undersøke former for motstand mot makten. Legges dette til grunn, vil det være mer interessant å undersøke hvilken motstand barna yter mot den makten de voksne utøver når de ber dem om å vente, mer enn å undersøke den makten de voksne utøver. I all makt finnes det også motmakt (Askland & Rossholt, 2009). En slik forståelse innebærer at når barn utsettes for makt fra de voksne, vil de også yte motmakt. Dyblie Nilsen (2000:227) beskriver motmakten i barnehagen på denne måten: *”Med sin bruk av kropp og stemme har barn muligheter til å skape en uro som stikker kjepper i hjulene på de voksnes opplegg”*.

Strukturer lekker – ”Lines of flight”

I tillegg til å se forskningen gjennom Foucaults sin ”linse” knyttet til diskurser og makt, ønsker jeg å legge enda et teoretisk perspektiv til. Det er nærliggende å tenke voksenpålagt venting som en av flere måter å *strukturere* barnehagedagen på. Ifølge Olsson (2009) redefinerte Deleuze og Guattari strukturer som åpne og ustabile. De sier at det første vilkåret for en struktur eller et system, er at det lekker. Strukturer lekker, og det er alltid noe som skiller seg fra og som forsvinner fra en struktur eller et system - ”Lines of flight”. Å tenke på strukturer på denne måten er åpne, og vil kunne være en måte å unngå å definere at ”slik

er venting”, ”slik ser venting ut” eller ”slik snakkes det om venting”. Ut fra Deleuze’ og Guattaris perspektiv vil man aldri kunne definere strukturer og systemer fullt ut. Og da selvfølgelig heller ikke maktstrukturer. I et slikt perspektiv vil disse forskjellige teoretiske inngangene både utfylle og utfordre hverandre.

Lines that have potential to create something new. It is a zig-zag between the other lines, perhaps only a tiny trickle to begin with, leaked between the segments, escaping their centralization eluding their totalization (Deleuze & Guattari, 2004:238).

Deleuze og Guattari (2004) tar utgangspunkt i at både mennesker, materialitet og systemer er segmenterte eller sammensatte. Dette sammensatte er knyttet til alle de lag eller deler som utgjør menneskene; jobb, bosted, sosialt liv, lek, huset vi bor i og så videre. Vi er sammensatt av alt rundt oss og i alle mulige retninger (Deleuze & Guattari, 2004). De strukturer vi omgir oss med er en del av det vi er sammensatt av. Eller sagt på denne måten: Så ”..er vi *segmentert fra alle steder og i alle retninger*” (Sandvik, 2010:4)

Dette innebærer at vi både er segmentert på doble måter (f.eks mann-kvinne, voksen-barn), og på sirkulære måter (mine affærer, mitt nabolags affærer, min bys affærer osv) og på linneære måter (langs en eller flere rette linjer; der hvert segment ses som en episode eller skritt fremover, som for eksempel barndom-ungdom-voksen osv.) (Sandvik, 2010:4)

I Deleuze og Guattaris tenking løftes det frem tre typer linjer som påvirker oss og alle segmentene vi er en del av; de rigide eller ubøyelige linjene, de smidige og bøyelige linjene og fluktlinjene eller ”lines of flight”(Olsson, 2009). Mennesker med makt er i utgangspunktet ute etter å avskjære fluktlinjene, noe som kan føre til at endringer og ”det nye” som kan skapes, ikke gis fruktbare vilkår. Nettopp dette gjør at det gir mening for meg i denne oppgaven å samtidig bruke både Foucaults teorier knyttet makt og Deleuze og Guattaris filosofi om de tre typer linjer og at alle systemer lekker. Som eksempel kan man si at i motmakten barn yter mot de voksnes makt, vil det ligge muligheter for fluktlinjer som kan være med på å skape nye ting, og også være endrende.

Oppsummering kapittel 2.1

Denne oppgaven og mitt forskningsprosjekt tar utgangspunkt i en feministisk poststrukturalistisk vitenskapsteoretisk tilnærming. Dette innebærer et søkelys på kulturelle og diskursive sammenhenger, hvor det mangfoldige subjektet og subjektets agentskap står sentralt. I tillegg til å legge vekt på det språklig diskursive, bygger jeg på teorier knyttet til at

sammenhengen mellom diskurser og det materielle; det materielle – diskursive. Altså en forstyrrelse av en spaltet eller dualistisk forståelse av materialitet og diskurs. Det materielle er sammen med diskursene produsenter av makt og endring (Lenz-Taguchi, 2010). Foucaults teoretiske tilnærming til makt og Deluze og Guattaris syn på at alle systemer lekker, er teoretiske og filosofiske tilnærminger som legges til grunn.

2.2 Metodologisk tilnærming

Mitt utgangspunkt er at den vitenskapsteoretiske metodologiske rammen og teoretisk referanseramme henger nøye sammen. Et feministisk poststrukturalistisk teoretisk utgangspunkt innebærer som jeg sier i kapittel 2.1, å forstyrre det tatt-for-gitte, identifisere maktstrukturene og ta agentskap i forhold til å belyse, forstyrre og endre de språklige og materielle-diskursive praksisene. Metodologien og det teoretiske utgangspunktet vil være gjensidig avhengig av hverandre (Madison, 2005) og må således fungere som en helhet. Dette innebærer at valg av metodologi ikke er noe tilfeldig og likegyldig. Mitt teoretiske utgangspunkt krever en metodologi som tar opp i seg tenking og metoder som nettopp er egnet til å se bak og under det som er tatt for gitt i en institusjon, og som dessuten er opptatt av det komplekse og sammensatte. Sønnergaard (2007) sier at den som går til poststrukturalistiske tekster etter konkret anvendelig empirisk metode, ikke vil finne den.

Formålet med å bruke en poststrukturalistisk forskningstilnærming som redskap, er å destabilisere det som tas for gitt i en praksis (Sønnergaard, 2005). Som for eksempel å forstyrre og komme bak de diskursene som opererer i mitt valgte problemfelt. Det handler ikke om å skape en ”orden” ved å si at ”slik er det” eller ”derfor er det slik”. Sønnergaard (2005) viser til forskning fra sammensatte og komplekse institusjoner, og sier at slike ”univers” fordrer tanker som er ”komplekssensitive”. Jeg tenker at barnehagen nettopp er en slik *kompleks institusjon*. Slike komplekse institusjoner krever ifølge Sønnergaard metodiske fremgangsmåter som kan hjelpe forskeren til å åpne det komplekse og sammensatte for innsikt. Samtidig lar det seg ikke gjøre å forstå kompleksiteten fullt ut eller på en uttømmende måte. Dette er ifølge Sønnergaard (2005) en urealistisk forskningsambisjon. Man må velge ut deler av kompleksiteten og samtidig være klar over at det er nettopp dette: *deler av en kompleks og mangfoldig praksis*. Når jeg har valgt å se på ventingen som tar utgangspunkt i at

de voksne verbalt eller på andre måter pålegger eller forventer at barna skal vente, er dette en bitte liten del av den mangfoldige, uoversiktlige og komplekse barnehagehverdagen.

Etnografisk forskningsmetode og antropologi

Jeg har i denne oppgaven valgt å benytte en etnografisk forskningsmetode. Hensikten med et etnografisk studium er å beskrive og tolke en kultur, en sosial gruppe eller et sosialt system. Etnografisk design innebærer at forskeren går ut i feltet og samler inn data gjennom observasjoner over relativ lang tid (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006). Denne måten å forske på har sin opprinnelse i antropologien. Antropologisk barneforskning kan sees som en vitenskapelig disiplin som er rettet mot barn og de sammenhenger de inngår i (Gulløv & Højlund, 2003), for eksempel i en barnehage. Den antropologiske viten er rettet mot systemer og sosiale prosesser, og er mer opptatt av å forstå kompleksiteten i menneskelig sameksistens enn av å kartlegge problemstillinger som er bestemt på forhånd (ibid.). I min forskning har dette innebåret at jeg har forsøkt å belyse det komplekse og mangesidige som venting er og kan være, i stedet for å studere på forhånd bestemte problemstillinger knyttet til dette. I det etnografiske landskapet vil jeg plassere min forskning innenfor kritisk etnografiske forskning.

Kritisk etnografisk tilnærming

Den kritiske etnografiske metode innebærer at forskeren forsøker å se bak og under de sannhetene om praksis som blir forfektet og levd av dem som inngår som en fast del av kulturen det forskes på. Det handler om å forstyrre det som er tatt for gitt og det som er forklart som naturlig i en praksis eller i et miljø. Dette gjøres ved å belyse underliggende og tilslørte virkninger av makt og kontroll (Madison, 2005). Ifølge Madison(2005) starter kritisk etnografi med et etisk ansvar for å belyse prosesser som er urettferdige i en levd praksis eller på et område. Min forståelse av dette er at hvis man gjennom forskningen avdekker eller blir oppmerksom på prosesser som er urettferdige eller som ikke innebærer likeverdige måter å behandle subjekter i kulturen på, har man som kritisk etnograf et etisk ansvar for å tydeliggjøre dette. En kritisk etnografisk forskning innebærer at forskeren faktisk og fysisk er til stede i feltet og samler inn empiriske data (Madison, 2005). Å være i feltet og samle inn data omtales i etnografien, og også videre i denne oppgaven, som feltarbeid (Gulløv & Højlund, 2003).

Feltarbeid i barnehagen

Feltarbeid er en overordnet betegnelse for forskjellige etnografiske metoder (Gulløv & Højlund, 2003). Etnografiske metoder kan brukes til å fremskaffe viten om systemer og sosiale prosesser knyttet til barn. Metoder er ikke teknikker for å avsløre virkeligheten. Metodene er forskingsstrategier som, i samspill med teoretisk baserte analyser, danner bakgrunn for å konstruere nye måter å se sammenhenger som er betydningsfulle for barns liv. I etnografisk metode er forskeren deltagende i en kultur (Rhedding-Jones, 2005). Hun fordyper seg altså i kulturen ved å være deltagende i hverdagslivet, for eksempel ved å delta i hverdagslivet ved en småbarnsgruppe i en barnehage.

Det viktig for meg som forsker i feltet å være klar over at mitt nærvær påvirker det som skjer (Rhedding-Jones, 2005). Blant annet av denne grunn har jeg et ønske om at flere stemmer skal komme til uttrykk i forskningen min. Gjennom fokus på kroppslige uttrykk, bringes barnas ”stemme” inn. Mitt hovedfokus er på barna, hvordan deres kropper møter praksis knyttet til venting, en praksis som jeg tenker som utviklet gjennom diskurser og materialitet.

Som jeg har gjort rede for i kapittel 1, bygger jeg på en forståelse av kroppen som en helhet som inkluderer posisjoner, bevegelser, lyder, ord og uttrykk. Det kan fremstå som et paradoks at barnas stemme bringes inn ved hjelp av mine fortellinger, og at barna av verbale årsaker ikke har mulighet til å kommentere min stemme og mitt blikk. Når det gjelder de voksne, synliggjøres deres praksiser i fortellinger gjennom mitt blikk, men de har i tillegg det verbale språket i sin makt og kan derfor supplere og bringe inn sine stemmer på flere måter. Denne muligheten har jeg gitt de voksne ved å bruke refleksjonsmøter som en del av min metode for innsamling empirisk materiale. I vår vestlige kulturkrets hvor det verbalspråklige tillegges uforholdmessig stor vekt (Viruru, 2001), er det spesielt viktig for meg å gå ydmykt inn i barnas ”rom”. Jeg har i det metodiske så vel som i dette skriftlige materialet vært opptatt av å unngå at jeg på grunn av de voksnes evne til verbal kommunikasjon gir dem en slags ”dobbelstemme”. Oppsummert er metodene i feltarbeidet konsentrert om observasjoner hvor barnas stemmer bringes inn, og refleksjonsmøter hvor de voksnes stemmer tydeliggjøres. Min aller viktigste kilde til innsamling av empirisk materiale anser jeg barnas stemmer for å være. Nettopp i disse stemmene ligger muligheten for å belyse de underliggende og tilslørte virkninger av makt og kontroll (Madison, 2005). Barnas stemmer må forstås i overført betydning, som noe som omfatter deres bevegelser, lyder, kroppslige uttrykk og ord.

3 Innsamling og arbeid med mine data

I dette kapitlet konkretiseres det metodiske arbeidet og hvordan de empiriske dataene ble innsamlet. Det beskrives hvordan jeg gikk fram da jeg valgte ut feltbarnehage, og hvorledes kontakten med barnehagen ble opprettet og opprettholdt gjennom hele feltarbeidet. Og det gjøres rede for hvordan feltarbeidet ble gjennomført og hvilke metoder som ble benyttet. Avslutningsvis i kapitlet tar jeg for meg med hvilket utgangspunkt og hvordan de empiriske dataene er analysert.

3.1 Valg av barnehage

Som beskrevet innledningsvis, var det en spesiell barnehage som inspirerte meg til å belyse venting som tematikk. Førskolelærerne jeg var veileder for i denne barnehagen, arbeidet ved to tre- til seksårs-avdelinger ved det som etter hvert ble min feltbarnehage. Dette var altså i utgangspunktet en barnehage som hadde vært villig til å se kritisk på egen praksis og som allerede hadde løftet fram det problemfeltet jeg har satt fokus på.

Mitt utgangspunkt er at det å gå ut og forske i et felt er avhengig av forskerens etiske bevissthet og varsomhet. Forskeren og forskningen er helt avhengig av personalets tillit (Bjørnsrud, 2009). At den aktuelle barnehagen allerede hadde søkelys på egen praksis og venting spesielt, gjorde at valget falt på denne barnehagen. Jeg vurderte det slik at det allerede eksisterte et tillitsforhold mellom barnehagen og meg som fagperson, og at dette ga meg et godt utgangspunkt for å få tillit også som forsker. Å drive feltarbeid i en barnehage man allerede har kjennskap til, kan imidlertid også innebære faglige og etiske utfordringer. Feltarbeidet ble ikke utført i noen av avdelingene til de pedagogiske lederne jeg hadde vært veileder for. Det har gjennom hele prosessen vært viktig for meg at det allerede oppbygde tillitsforholdet ikke skulle være til hinder for å sette søkelys på kritiske forhold ved praksis. Jeg har tilstrebet at prosessene skulle være mest mulig transparente underveis for personalet, ved blant annet å løfte frem tanker og fenomener jeg har undret meg over. Transparens er et viktig krav til med rapportering av kvalitative forskningsresultater (Johannessen, et al., 2006). Jeg tenker også at transparens er et helt sentralt etisk perspektiv med tanke på dialog med deltagerne i prosjektet.

3.2 Kontakt med barnehagen før, under og i etterkant av feltarbeidet

Jeg valgte å avholde flere møter, samt å besøke barnehagen før selve feltarbeidet startet. Dette mener jeg har hatt stor betydning for de vilkårene jeg ble gitt under feltarbeidet, og den åpenhet jeg har blitt møtt med av barn, personale og foreldre. Under planleggingen og gjennomføringen av feltarbeidet, har jeg forsøkt å overveie alt som kunne fungere åpnende eller lukkende for adgangen til de diskursive praksiser i barnehagen (Søndergaard, 2005). Barn og personalet i barnehagen har vist meg stor tillit, og personalet har uten forbehold delt sine fortellinger og tanker med meg i refleksjonsmøtene.

Det aller første møtet med barnehagen i forbindelse med masterprosjektet, var en telefonsamtale med barnehagens styrer om det var mulig å benytte barnehagen som feltbarnehage. Allerede i denne samtalen fikk jeg et ”ja”, med et forbehold om at personalet ved en av de to småbarnsavdelingene faktisk var villige til å stille avdelingen til disposisjon. Jeg fikk rask tilbakemelding om at avdeling ”Bjørungen”⁹ var villig til å ta imot meg. Det var faktisk slik at begge småbarnsavdelingene var svært interesserte, men det var ”Bjørningen” som trakk det lengste strået. At det var stor interesse for å åpne avdelingene for forskning, tok jeg som en bekreftelse på at jeg hadde gjort et riktig valg av feltbarnehage. Det ble avholdt møte med styreren og den pedagogiske lederen for å informere om prosjektet kort tid etter at avdelingen var valgt ut. Deretter ble det avholdt informasjonsmøte med personalet på avdeling ”Bjørningen”. Før selve feltarbeidet startet, besøkte jeg avdelingen en hel barnehagedag.

I ettertid ser jeg at det var riktig å bruke mye tid innledningsvis på informasjon og å gi barn og personale mulighet til å bli kjent med meg. Selv med et feltarbeid som skulle skje over en relativt begrenset periode, og med stramme tidsfrister knyttet til framdrift av hele masterprosjektet, mener jeg det var viktig å skynde meg langsomt innledningsvis.

Det ble under hele feltarbeidet tilstrebet å opptre på en etisk god måte overfor barn, foreldre og ansatte på avdelingen. Den kontakten som ble opparbeidet både før og under feltarbeidet, synes å ha vært tillitsskapende og dermed avgjørende for gjennomføringen av arbeidet. I forlengelsen av dette har jeg vært opptatt av å avslutte samarbeidet på en etisk god måte. Jeg hadde gjort avtale om å gjennomføre et avsluttende besøk, og samtidig avholde et sluttmøte for personalet på avdelingen i mai 2010. På grunn av sykdom i personalgruppen har besøket

⁹ ”Bjørningen” er et fiktivt navn og vil benyttes videre i oppgaven

og møtet blitt utsatt, men skal gjennomføres i løpet av juni 2010. I tillegg vil jeg tilby å holde foredrag for foreldrene om forskningen min. På den måten bringes resultatet av forskningen tilbake til alle som har bidratt til å gjøre forskningsprosjektet mulig.

3.3 Deltagende observasjoner supplert med refleksjonsmøter

I dette kapittelet gjør jeg rede for de konkrete metodene som er benyttet under innsamling av det empiriske materialet. Jeg har valgt deltagende observasjon som hoveddatakilde. Refleksjonsmøtene med de ansatte på avdelingen er en supplerende sekundærkilde.

Deltagende observasjon

Deltagende observasjoner utgjør mine empiriske hoveddata. Det å være deltagende og til stede i den kulturen man forsker på, ansees å være nødvendig i en etnografisk forskningstilnærming (Gulløv & Højlund, 2003). Når man gjør feltarbeid blant de menneskene som er subjekter for forskningen, vil man ifølge Rhedding-Jones (2005) lære å bli en bedre lytter. Følger jeg denne erfaringen gjort av andre, vil det å være stille være en viktig del av det å opptre som forsker inne på avdelingen sammen med barna. I en småbarnsgruppe hvor barna har relativt lite verbalt språk, og ut fra en forståelse av språk som noe som kommer fra kroppen, blir kravene til en stille og lyttende forsker enda tydeligere. Min kropp som forsker er stor og tok mye plass i forhold til de små kroppene til barna på 1-3 år. Bare å være tilstede med kroppen ga meg en ”stemme” på avdelingen som ikke var lett å overse eller ”overhøre”. Jeg lot stort sett barna ta kontakt med meg når de selv ønsket det. For ikke å ruve for mye i landskapet, plasserte jeg kroppen min på en lav krakk eller stol. Jeg trengte meg ikke på hvis ikke barna tydelig inviterte til kontakt ved å se på meg, be meg om hjelp, eller ta fysisk kontakt ved å komme bort til meg. Når det oppsto situasjoner som kunne være farlig for barna, for eksempel et barn som var i ferd med å falle ned fra et bord, grep jeg inn på eget initiativ.

Rhedding-Jones (2005) setter fokuset på kritikk knyttet til observasjon og hva denne gjør med dem som blir ”stirret” på. Dette understreker betydningen av å trå varsomt inn i den institusjon og blant de subjektene du som forsker skal være sammen med og observere.

Valg av observasjonssituasjoner og gjennomføring av observasjoner

Ved oppstart av feltarbeidet hadde jeg ingen klar formening om hvordan og i hvilke situasjoner jeg skulle studere venting. Ønsket var å være i barnehagen for å observere situasjoner som var aktuelle for mitt forskningstema. Som jeg har påpekt tidligere omfattet dette situasjoner hvor barna blir fortalt av de ansatte at de skal vente, eller situasjoner der de ansatte handler på måter som uten ord tydeliggjør at barna skal vente.

I møter med personalet før selve feltarbeidet startet, ga de uttrykk for at det under påkledning i garderoben fant det sted mye pålagt venting. På bakgrunn av mine observasjoner så det ut til at dette i stor grad var knyttet til rutiner eller aktiviteter styrt av voksne, eller *mellom* forskjellige rutiner og aktiviteter. Altså i situasjoner hvor hele gruppa eller større grupper av barn deltar. Observasjonene er i vesentlig grad konsentrert om tre voksenstyrte rutiner: *Påkledning, måltid og samlingsstund*. For begrensningens skyld har jeg valgt å observere innetiden i barnehagen. Jeg har i alt nedtegnet og transkribert 18 observasjoner, vesentlig fra garderoben, samlingsstund og måltid. Observasjonene er gjort over en periode på to måneder.

Som metode for innsamling av observasjonene ble det brukt papir og blyant. Relatert til det jeg innledningsvis sier om den varsomhet man som forsker må gå inn i feltet med, ble papir og blyant ansett som et mindre forstyrrende element. Dette er en metode som ikke innebærer påtrengende ”stirring” (Rhedding-Jones, 2005) fra forskerens side, slik som for eksempel video muligens kan oppfattes som. Feltnotatene ble fortløpende transkribert, nummerert og datert, og deretter analysert.

Refleksjonsmøter med personalet

I tillegg til observasjonene fra avdelingen har jeg brukt refleksjonsmøter med de ansatte på avdelingen som supplement i metodetilnærming. Det å vente og at barna pålegges å vente, synes å være noe som tas for gitt i barnehagefeltet. Fenomener som det i liten grad settes ord på, er ikke umiddelbart interessante og tilgjengelige for personalet. Å få tilgang til personalets observasjoner og refleksjoner i møte med mine observasjoner, har derfor vært et verdifullt tillegg når empirien skal analyseres. Er forskeren den eneste som bringer data inn, kan dette sees som en diskurs om at ”det er bare forskerne som kan observere riktige og viktige ting”. Dette er en diskurs jeg ikke ønsker å være en formidler av. I kritisk etnografi er nettopp en dyp og vedvarende dialog med ”den andre” et viktig element (Madison, 2005).

Det ble holdt to refleksjonsmøter i løpet av min tilstedeværelse i barnehagen på til sammen to timer. Samtlige voksne på avdelingen deltok på disse møtene. De på forhånd transkriberte observasjonene var et viktig utgangspunkt. Møtene vekslet mellom at jeg leste opp utvalgte observasjoner, og at de ansatte kommenterte og reflekterte rundt disse, supplert av spørsmål fra meg. Observasjonene fra avdelingen var utført minimum en uke før dialogmøtene. Dette innebar at jeg ved å transkribere og bearbeide hendelsene hadde med meg refleksjoner inn i møtene som jeg drøftet med personalet. I enkelte sekvenser av møtene var det også naturlig å trekke inn teori. Dette ble gjort mest av meg, men personalet henviste også i noen grad til teori med utgangspunkt i observasjonene eller i egne tanker rundt praksis. Dette har vært en viktig møteplass som har gitt nye tanker og nye innganger til stoffet. Det ble gjort lydopptak av refleksjonsmøtene ved hjelp av programmet Moviemaker via bærbar PC, og disse ble senere transkribert skriftlig.

Refleksjonsmøtene har vært en måte å vinne kunnskap på sammen med dem om står med begge beina i praksisen. Jeg tenker på personalgruppa som en subjekt-gruppe jeg har ført samtaler med. Noe av det som karakteriserer en slik subjekt-gruppe, er at i forskningsprosessen kan de som er en del av den, plukke opp og bruke hva som helst av det som blir tilbudt gjennom forskerens nærvær, av det som gruppa mener den trenger for å fortsette sine egne prosesser i praksisfeltet (Olsson, 2009). At personalet har gitt uttrykk for at samarbeidet under feltarbeidet har vært nyttig og utviklende for dem, er slik jeg ser det en synergieffekt¹⁰ av mitt forskingsarbeid og altså ikke et mål i seg selv.

3.4 Bearbeidelse av empiriske data

Både observasjoner og lydfiler ble fortløpende transkribert. Spesielt det å transkribere lydopptak er en tidkrevende prosess. Enkelte forskere leier hjelp til slik transkribering. Jeg valgte å gjøre dette selv, fordi jeg ønsket å kjenne hele prosessen på kroppen. I etterkant ser jeg at dette var et riktig valg. Min erfaring er at analysen ikke er noe man starter med etter at man har transkribert feltnotater og liknende. Tolkninger og refleksjoner rundt det innsamlede materialet har fulgt meg i hele forskningsprosessen: når jeg skrev notater, i refleksjonsmøtene, mens jeg transkriberte og ved lesing av det ferdig transkriberte materiellet. Refleksjonene modnet underveis og ble foredlet ved lesning av det ferdig transkriberte, og skrevet ned både

¹⁰ Mer om dette i kapittel 5

underveis i transkriberingen og etter lesing. Forskningen blir slik sett en sammenvevd og kompleks prosess, og ikke en lineær prosess med strengt atskilte faser. Med en mer lineær forståelse av forskningsprosess, er jeg redd jeg ville jeg ha gått glipp av verdifull refleksjonsbearbeidelse.

3.5 Melding av prosjektet til Norsk vitenskapelig datatjeneste AS

Ut fra min valgte metodiske tilnærming kom jeg tidlig til at prosjektet var å anse som meldepliktig i henhold til personopplysningsloven. Reglene er slik at hvis man samler inn og behandler personopplysninger, skal det vurderes om prosjektet er meldepliktig eller konsesjonspliktig (Grung, 2003; Johannessen, et al., 2006). Dersom enkeltpersoner kan identifiseres og opplysningene er sensitive, er prosjektet konsesjonspliktig (Johannessen, et al., 2006). Jeg vurderte mitt prosjekt til ikke å være konsesjonspliktig. Melding om behandling av personopplysninger ble oversendt Personvernombudet, Norsk vitenskapelig datatjeneste AS, den 20.09.09. Forslag til samtykke/informasjonsbrev til foreldre og ansatte ble vedlagt. Personvernombudet konkluderte med at samtykke-/informasjonsbrevene var noe mangelfulle, og at manglene måtte rettes opp før endelig behandling. Samtykkeskjemaene til foreldre og ansatte ble korrigert i henhold til konklusjonen fra personvernombudet. Den 07.10.09 mottok jeg vedtak fra Norsk vitenskapelig datatjeneste AS (vedlegg 1) om at mitt prosjekt ble ansett som meldepliktig, og at meldingen nå var tilfredsstillende utført, inkludert utformingen av samtykke-/informasjonsbrev til foreldre og ansatte.

Innhenting av samtykkeskjemaer

Signerte samtykkeskjemaer ble innhentet både fra foreldre (vedlegg 2) og personale (vedlegg 3). Den pedagogiske lederen ved avdelingen hvor jeg utførte feltarbeidet, var behjelpelig med å dele ut og samle inn samtykke-/informasjonsbrev. Samtlige foreldre og hele personalet ga samtykke til min forskning.

I tillegg til å innhente samtykke, ble det i møtet med personalet den 22.09.09 avtalt at jeg skulle henge opp et informasjonsskriv om hvilke spesifikke dager jeg ville være til stede. Personalet hadde klare meninger om viktigheten av en slik informasjon, og at denne blant annet skulle inneholde et bilde av meg. Ut fra et etisk perspektiv er god informasjon generelt

viktig, og i tillegg var det viktig å lytte til personalets kunnskap om foreldrenes behov for informasjon.

3.6 Analyse av empirien

I dette kapittelavsnittet tar jeg for meg de innganger og tilnærminger som ligger til grunn for det analysearbeidet som drøftingene i kapittel 4 baserer seg på. Jeg vil ta for meg analysestrategier i et poststrukturelt perspektiv, og deretter gjøre rede for analysestrategier og de valgte analytiske temaer.

Analysestrategier i poststrukturell forskning

Den forskningsteori og metodologi jeg har valgt i dette forskningsprosjekt, har hatt betydning i valget av hvordan de empiriske data skulle analyseres (Esmark, Bugge Laustsen, & Åkerstrøm Andersen, 2005). Jeg har, som jeg tidligere har gjort rede for, valgt en poststrukturell teoretisk tilnærming og en kritisk etnografisk metodologi i forskningen og i oppgaven. Analysestrategi handler om hvordan og på hvilken måte vi iakttar. Det finnes mange måter å se på, også når man har valgt en poststrukturell tilnærming. Diskursanalysen er nærmest enerådende innenfor poststrukturalismen, men samtidig finnes det vidt forskjellige måter å foreta diskursanalyse på (Esmark, et al., 2005). Som analysestrategi har jeg valgt å bruke dekonstruksjon. Selv om Derrida i utgangspunktet påpekte at dekonstruksjon ikke var å anse som metode, så mener Diedrichsen(2005) at det er dekning for å reformulere dekonstruksjon som en analysestrategi.

Analysestrategi og analyseblikk - Dekonstruksjon av diskurser om venting

Jeg har i arbeidet med empirien og i skriveingen av denne oppgaven valgt å dekonstruere diskursive praksiser knyttet til venting. Med støtte i teorier om det materielt-diskursive (Barad, 2008; Lenz-Taguchi, 2010), bygger jeg på en forståelse av at materialiteten er en del av de diskursive praksiser knyttet til venting¹¹. For eksempel ser jeg bøylestolene eller benkene i garderoben som en del av den diskursive praksisen. Dekonstruksjon kan brukes for å bygge mer komplekse og dynamiske forståelser av hvordan sannheter i et sannhetssystem

¹¹ Om den språklige vendingen og det materielle tillegget se kapittel 2

berører den daglige praksisen i barnehagen (MacNaughton, 2005; Otterstad, 2006). Altså hvordan for eksempel sannheter som igjen er knyttet til kunnskap om venting, påvirker barnehagens praksis.

I analysen av de empiriske dataene har jeg lagt vekt på å dekonstruere dikotomien, eller det dualistiske begrepsparet voksen - barn. Å dekonstruere begrepspar er en av flere metoder i dekonstruksjon (MacNaughton, 2005). Dikotomi eller begrepspar kan forstås som en todeling som fungerer gjensidig utelukkende, og som i makt og betydning er asymmetriske (Lenz Taguchi, 2004). Dette innebærer at den ene siden av dikotomien er gitt en større verdi enn den andre siden. I voksen-barn-dikotomien er det den voksne delen, altså den venstre siden, som er tillagt størst vekt, verdi og makt. I dikotomiene skapes atskilte kategorier. Dekonstruksjon handler om å forskyve, rive ned og plukke fra hverandre sentrerte verdihierarkier (Diderichsen, 2005). Altså for eksempel å forstyrre en tradisjonell forståelse av voksne som mer verdifulle enn barn i begrepsparet voksen - barn. Å dekonstruere dikotomier er en måte å forstyrre maktforholdet og kategoriene på. Formålet med et slikt analyseblikk er å forsøke å komme bort fra en strengt kategorisk oppdelt måte å tenke på. Et slikt blikk inkluderer hele mellomrommet mellom motsetningene i dikotomien, og forstyrrer de i utgangspunktet ”opptegnede” grensene i mellom kategoriene (Lenz Taguchi, 2004). Dette er en måte å åpne blikket for alternative måter å lese og analysere på, og en måte å la lyskasteren bevege seg over hele mellomrommet mellom kategorier. Et slikt analyseblikk innebærer blant annet å identifisere hvordan makt manifesterer seg og opererer i de hendelsene jeg fokuserer på (MacNaughton, 2005). Det å undersøke diskursive praksiser om for eksempel venting, vil i en poststrukturell forståelse i seg selv være diskursivt (Esmark, et al., 2005). Ved at jeg plukker fra hverandre diskursive praksiser i forbindelse med venting, vil jeg altså kunne skape nye forståelser, men også nye diskurser. Å synliggjøre et mangfold av forståelser vil kunne bidra til å skape nye. Jeg tenker slik at disse forståelsene bør settes under kontinuerlig kritisk refleksjon slik, at de ikke låses fast til nye diskurser og kunnskapsregimer. Otterstad (2006) peker på at det ikke er mulig å unngå at nye diskurser skapes, men at vi kontinuerlig kan forsøke å forstyrre dem. Det innebærer at mine tolkninger i denne oppgaven heller ikke bør få ”leve” i fred som nye sannheter, men at dette må sees på igjen og igjen...

Å ta utgangspunkt i en poststrukturalistisk tilnærming, innebærer å ha en kritisk tilnærming til det innsamlede empiriske materialet. Det hersker ikke enighet blant poststrukturalistiske forskere om hvor langt man skal kunne gå i en slik kritisk tilnærming (Stormhøj, 2006). Stormhøj (2006) peker på at forskerne opererer med forskjellige grader av radikalitet i

kritikken; fra en moderat kritikk til det hun kaller en ”revolusjonær” bruk av poststrukturalismen. Innenfor en slik skala vil jeg beskrive mitt analytiske blikk som en mellomposisjon. En slik posisjon kaller Stormhøj (2006:22) ”afslørende poststrukturalisme”. Et slikt analyseblikk har til hensikt å dekonstruere konstruksjoner spesielt med tanke på hvilke maktstrukturer konstruksjonen er en del av. En hensikt med å plukke konstruksjonene fra hverandre er å legge grunnlag for mulige endringer. Med et slikt analyseblikk vil jeg som forsker ta et klart standpunkt til hva jeg ser som problematisk med konstruksjonene. En slikt avslørende blikk, for å bruke det begrepet, vil ikke bare ha til hensikt å belyse maktforholdene, men kunne belyse og sette ord på venting som et ikke-reflektert pedagogisk tema som til nå har fått liten eller ingen oppmerksomhet.

Forskningens gyldighet

I en kvalitativ undersøkelse som dette, vil validitet eller gyldighet handle om hvorvidt metoden som brukes faktisk undersøker det den har til hensikt å undersøke (Johannessen, et al., 2006). I poststrukturalismene ligger det implisitt en perspektivisme som innebærer at vitenskapelig kunnskap utelukkende kan oppnås gjennom sammensatte perspektiver (Stormhøj, 2006). Dette er noe som er tilstrebet i oppgaven, både gjennom perspektiver jeg selv bringer inn, men også gjennom perspektiver som er løftet frem gjennom barnas kropper og de ansattes verbale refleksjoner og handlinger i praksis. Innenfor poststrukturalistiske forskningstradisjoner er det ingen ambisjon om å levere uttømmende eller ”sanne” beskrivelser av ”virkeligheten” (Søndergaard, 2005). Søndergaard understreker at kvalitetskriteriene innefor poststrukturelle forskningstilnærminger ikke kan sammenliknes med modernistiske former for forskning. Det jeg løfter frem innenfor det valgte problemfeltet for denne forskningen, påberoper seg på ingen måte å være ”sannheten”, eller at det jeg beskriver er ”virkeligheten”. Det jeg har forsøkt å tilby er forståelser og veier til kunnskap og innsikt om venting i barnehagen, og jeg vil understreke at dette ikke er den eneste måten å forstå og synliggjøre feltet på (ibid.).

Inden for en kompleksitetsanalyserende tradition er det viktig, at ens materiale for analyse er gedigent og dækkende, nuanceret åbnende af feltets mange forskellige stemmer og perspektiver (Frankenberg 1993). Det skal være samvittighedsfuldt indsamlet i forhold til de diskursive åbninger, der blev tilbudt. I vurderingen af materialets dækning, mætning og intensitet må man derfor bevæge seg sensitivt i forhold til overgangen fra på den ene side omfang af og detaljrigdom i materialet og til de analytiske bearbejdingspotensialer på den anden side. (Søndergaard, 2005:264)

Jeg vurderer det empiriske materialet denne oppgaven bygger på som tilstrekkelig i omfang og også tilstrekkelig nyansert. Det å bringe inn barnas og de ansattes stemmer er med på å sikre at forskjellige perspektiver kommer til uttrykk. I tillegg har jeg gjennom hele prosjektet tilstrebet å gjøre det så transparent som mulig.

Alder og kropp som analytisk tema

Det kan være dekkning for å si at barn sees på som en marginalisert gruppe i samfunnet. I barnehagen mener jeg at de aller yngste barna også innehar en marginalisert posisjon i forhold til de eldre barna. De yngste barnas begrensede verbalspråk marginaliserer denne gruppa både i samfunnet og i barnehagen. Mennesker som ikke behersker verbalspråket, blir i liten grad regnet med i det vestlige samfunn (Viruru, 2001). Det å ikke ha verbalspråk blir på mange måter satt i sammenheng med å være kunnskapsløs. Rossholt (2008) peker på kroppen som læringssubjekt. I en slik forståelse av kropp og kunnskap har de yngste barna en kroppsliggjort kunnskap som lett blir oversett når den dominerende diskursen om kunnskap i samfunnet er den som formuleres verbalt. De yngste blir både aldersmessig, språklig og kunnskapsmessig plassert i en marginalisert posisjon. For å endre maktens dynamikk, er det viktig å løse opp på forhånd aksepterte posisjoner knyttet til marginaliserte grupper som for eksempel de yngste barna i barnehagen (Rhedding-Jones, 2005). Alder og kropp er derfor valgt som de overordede temaene i drøftingen i kapittel 4.

I oppgaven og i forskning er det lagt til grunn en onto-epistemologisk forståelse. I det faktum at barna blir pålagt å vente, som er temaet for min forskning og denne oppgaven, vil det skje en sammenveving av *det å være* og *det å lære*. Hvor det ventes og hvordan det ventes, vil påvirke måter barna venter på med sine kropper. På samme tid skjer det læring i disse situasjonene. Når du er i verden, kan du ikke unngå å lære. En pedagog eller en voksen kan med andre ord ikke bestemme når og hva barnet skal lære, og når det bare skal "være". Ifølge Ninni Sandvik kan man ikke planlegge hva andre skal lære, eller hvordan de skal lære dette. Læring er noe som springer ut av samarbeid (Kolle, et al., 2009). I forlengelsen av en slik tenking kan heller ikke måter *å være på* planlegges av andre. Det jeg lærer og måter jeg er på, er vevd sammen med og påvirket av andre subjekter, materialitet jeg omgir meg med, og de diskursene som eksisterer. Med andre ord er det ikke klare grenser mellom materialitet og diskurser, og heller ikke mellom det å lære og det å være (Barad, 2008; Hekman, 2008; Lenz-Taguchi, 2010). Ved samtidig å legge vekt både på diskursens eller det verbales betydning og

materialitetens og kroppssubjektenes betydning, åpnes nye måter å analysere praksisfeltet på (Rossholt, 2010b).

Lenz Taguchi (2010) hevder at det å overskride dikotomien diskurs/materie er å gi sin tilslutning til onto-epistemologien. I intraaksjonene som oppstår mellom mennesker, materialer og diskurser vil læring skje. I et intra-aktivt pedagogisk perspektiv kan den lærende – for eksempel det lærende barnet – ikke skilles fra det som læres (Lenz-Taguchi, 2010). Jeg oppfatter dette slik at hvem jeg er (og blir) og hva jeg lærer, ikke kan skilles fra hverandre. Ontologi og epistemologi kan med andre ord ikke regnes som atskilte hvis vi skal forstå det gjensidige avhengighetsforholdet mellom det kroppslige subjekt, læringsinnhold og den materielle verden (Lenz-Taguchi, 2010). Vi kan ikke isolere kunnskap fra det å være. De må sees som gjensidig delaktige deler av en helhet.

”Poenget er at det ikke finnes noe iboende og tydelig skille mellom materie og diskurs, og ingen klare skiller mellom varen og viten. Viten er like sterkt forbundet med kroppen og det materielle som med diskursiv og språklig erkjennelse og tenking, og dette får selvfølgelig store konsekvenser for undervisningen og læringen (Alaimo og Hekman 2008, Barad 1999, 2007).” (Lenz Taguchi, 2010:59)

3.7 Oppsummeringer

De empiriske dataene i denne oppgaven er innhentet i en småbarnsavdeling med 14 barn i alderen ett til tre år. Dataene er innhentet ved hjelp av deltagende observasjon, og refleksjonsmøter med utgangspunkt i disse observasjonene. Analysene eller drøftingene tar utgangspunkt i de transkriberte feltnotatene. De fortellingene som bringes inn blir i kapittel 4 omtalt som ”hendelser”. Nedskrevne hendelser er nært knyttet til språk, da de nettopp er uttrykt gjennom språket. Samtidig ser jeg ikke på hendelser som gjenfortalt ”virkelighet”. I hendelsene er det innskrevet betegnelser, betydning og manifesteringer (Olsson, 2009). I hendelser legger jeg noe mer enn en språklig gjenfortelling, et sted hvor diskursene og det materielt-diskursive kan tre frem og komme til syne. På den måten kan de gjøres til gjenstand for kritisk refleksjon.

Som analysestrategi har jeg valgt å dekonstruere praksiser knyttet til venting hvor både diskurser og materialitet inngår. Dekonstruksjonen tar utgangspunkt i dikotomien voksen – barn. De sentrale analysetemaene i dekonstruksjonene vil være alder og kropp, belyst gjennom de teoretiske perspektivene som det er gjort rede for i kapittel 2.

4 Drøfting - Dekonstruksjon og begrep i møte med hendelser

Dette kapittelet har som siktemål å dekonstruere det innsamlede empiriske materialet. Det er viktig nok en gang å presisere at jeg ikke har vært ute etter å finne ut *hva* venting er, eller *hvordan* den eksakt fremstår, og heller ikke ”slik gjør de det med venting i barnehager for de yngste barna”. Jeg ønsker også å støtte meg til Deleuzes eksperimentelle empirisme som kan forstås som en annen måte å se empiri på enn til den mer tradisjonelle form for empiri (Olsson, 2009). Grovt sett kan man si at i en mer tradisjonell form for empiri, legges det vekt på representasjon og at de delene man sanser eller observerer, organiseres og systematiseres ved hjelp av abstrakte tanker (Olsson, 2009). Representasjon kan forstås som prosesser eller metoder som blant annet produserer bilder og refleksjoner (Rossholt, 2006a). Altså kan man tenke seg representasjon som en måte å kategorisere og ”bestemme” verden på. Jeg støtter meg til Rossholt (2006a) som referer Woolgar, som sier at representasjon aldri kan løsrives fra konteksten. Den kunnskap som er produsert og fremlagt i denne rapporten, vil derfor være avhengig av den sammenhengen jeg har innhentet empirien i.

Det som er blitt tydeliggjort gjennom feltarbeidet og dekonstruksjoner i etterkant, er at det er innskrevet mange diskurser om venting. Det er derfor perspektiver i denne oppgaven som kunne være egnet til å behandles dypere og bredere som egne temaer eller prosjekter.

Med dekonstruksjon som metode tar jeg utgangspunkt i praksiser knyttet til venting i barnehagekonteksten på avdelingen ”Bjørnungen” med 14 barn under tre år og fire ansatte.

Kapittelet er delt i fem: ”Ventebølgen”, ”Bøylestolen som venterom”, ”Venting i et makt- og disiplineringperspektiv”, ”Venting - system som lekker” og avslutningsvis en oppsummerende del. Jeg vil i de to første avsnittene ta utgangspunkt i fire hendelser: Den første hendelsen er fra garderoben, hvor to gutter er ferdige med å kle på seg og blir bedt om å vente i gangen før de får gå ut for å leke. I det andre avsnittet vil jeg ta for meg to forskjellige hendelser fra samlingsstund og en fra måltidet. Disse hendelsene er de mest sentrale i denne oppgave, men i tillegg trekker jeg frem noen kortere episoder. I teksten lar jeg også hendelsene møte personalets refleksjoner fra møtene som er beskrevet i kapittel 3.3.

4.1 Ventebølgen

Dette kapittelet tar utgangspunkt i en hendelse fra garderoben. Den presenteres først, og dekonstrueres deretter med utgangspunkt i oppgavens sentrale begreper og perspektiver.

Venting "under toget"

I fortellingen nedenfor skal fem barn fra "Bjørnungen" kle på seg for å gå på tur. To av de ansatte ved avdelingen er sammen med barna i garderoben. Barnegruppa består av to jenter og tre gutter i alderen ett år og fem måneder til to år og ni måneder.

To gutter på henholdsvis 1,5 og 2 år er ferdig påkledd og blir bedt av en voksen om å gå og sette seg under toget i gangen utenfor garderoben. Guttene går ut i gangen og setter seg begge ned på gulvet med ryggen inntil veggen, kroppene helt tett inntil hverandre, armene rett ned og blikket rett frem uten å bevege hodene. De ser ikke på noe spesielt, men ser "ut i luften". De sitter slik i noen sekunder, før de starter å forholde seg til hverandre aktivt. De ser på hverandre og begynner å kommunisere verbalt med ord og lyder. Den ene sier "papp, jente meg" den andre svarer med lyder. De kommuniserer litt frem og tilbake. Når noen går forbi, blir guttene stille, vender hodet fremover og følger forbipasserende med øyene. Deretter fortsetter de den verbale utvekslingen i noen sekunder. Den ene gutten begynner med å lene kroppen mot den andre, slik at kroppene på en måte pendler frem og tilbake. Når det igjen kommer en voksen forbi, retter de kroppene opp igjen, og begge sitter helt stille med armene rett ned. De ser ikke på hverandre, men ser fremover. Den ene peker på meg uten ord. [Jeg sitter på krakken i garderoben med utsikt til gangen]. Deretter starter de kommunikasjonen igjen. De smådytter hverandres kropp, strekker ut tungene, ler litt. Begge ligger til slutt på maven på gulvet. En av jentene er nå ferdig påkledd og kommer ut i gangen. Hun blir stående foran guttene. Begge guttene reiser seg opp på beina. En av de voksne kommer ut i gangen og sier "Sett dere under toget igjen". Guttene setter seg. Jenta går, og må hentes tilbake av den voksne. Hun setter deg deretter tett inntil de to guttene, først passivt med armene rett ned og ser rett fremfor seg. Jenta gjesper og reiser seg. Guttene sitter først rolig, men etter en kort tid reiser de seg også. De går etter hverandre i gangen. Springer og lager lyder. De åpner døra til den tilstøtende gangen foran "Bjørnungen". En voksen går og henter barna og sier "Ute i den gangen skulle dere ikke være. Dere skulle vente her.

Sett dere pent her". Hun viser til plassen under toget. Den siste jenta er ferdig påkledd og blir bedt om å gå og sette seg under toget. Alle de fire barna sitter igjen under toget, helt tett og med kroppene helt rolige; armene ned, blikket rett frem, ingen lyder. Den jenta som var først ferdig påkledd, roper "Hallo". De tre andre barna ler. Alle barna reiser seg og går igjen inn i den "forbudte" gangen. (Feltnotat 06.11.09)

Jeg velger å avslutte fortellingen her. Hele episoden avsluttes med at barna igjen blir hentet tilbake og plassert under toget. Når siste barnet er ferdig påkledd blir den ene ansatte sittende og snakke med barna til den andre av de to ansatte er ferdig påkledd og kan ta barna med ut. I det følgende ser jeg nærmere på møtet mellom barnas kropp, og mellom kroppene, veggen og gulvet.

Kropper møter vegg, gulv og hverandre...

Møtet mellom de to guttene innbyrdes, og mellom dem, gulvet og veggen, ser ut til å gjøre noe med guttenes kropp. De er blitt bedt om å vente av de voksne, og de voksne har bestemt hvor ventingen materielt skal foregå. Jeg ser det slik at de voksne i utgangspunktet har gitt gulvet og veggen under toget en makt til å være et "venterom", for å følge min egen metafor. Det er akkurat der barna skal oppholde seg. Det sies ikke annet enn: "Sett dere ned og vent". De voksne gir med andre ord ikke noen beskrivelse av hvordan dette skal foregå. De forventinger de voksne eventuelt har, er med andre ord ikke uttalt. Dette kan leses som at personalet gir gulvet og veggen agentskap. Det ser umiddelbart ut som om guttene responderer på personalets forventinger om *hvor* de skal sitte, og *hvordan* de skal sitte, uten at disse er blitt uttrykt. Etter hvert skjer det noe med guttenes kropp. De bruker gulvet som et underlag for å pendle kroppene mot hverandre. Er det slik at den fastheten de kjenner fra gulvet gjør at gulvet påvirker guttenes bevegelser? Som jeg påpekte innledningsvis, var de voksnes forventninger ikke uttalt. Å sette ord på hvilke forventninger de voksne har når de sier "sett dere ned og vent" ble gjenstand for min nysgjerrighet.

I refleksjonsmøte med de ansatte stilte jeg derfor spørsmål om hva de forventet når de sa at barna skulle sette seg under toget for å vente. En av assistentene svarte "*Helst sitte helt rolig*". En annen sa:

"Jeg tenker liksom. Hvis jeg ber dem om å gå og sette seg under toget. "Nå har vi kledd på deg. Gå og sett deg under toget. Så må du sitte der og vente". Da liksom

tenker jeg; det hadde vært veldig deilig da, for meg ikke sant, at det barnet satt under toget til jeg var klar til noe annet skulle skje.” ” (Fra samtale med personalet på avdelingen 24.11.09)

De voksne har en klar formening om *hvor* de vil at barna skal oppholde seg, og de har en eller flere forventninger om hvordan kroppene skal forholde seg. Uttalelsen peker mot en praksis som går ut på at barna skal plassere kroppen på et bestemt sted, og at kroppene skal være i ro. Dette blir ikke presisert overfor barna, men de to guttene sitter først helt rolig og viser ingen ytre bevegelser. Det tar noen sekunder før aktiviteten mellom dem starter. Det er vinter, og de har derfor mye klær på. Når de har fått satt kroppene sine ned på gulvet, er det rimelig å tenke at bobledressen, vottene og de tunge støvlene også er med på å sette begrensinger og gjøre noe med kroppenes mulighet for bevegelse.

Materialer og meninger kan ikke sees på som separate elementer (Barad, 2008). Plassen under toget er gitt en spesiell betydning av de voksne. I tillegg påvirker gulvet og veggen barna og barnas kropper, og barna påvirker veggen og gulvet med sine kropper. På samme måte vil klærnes materialitet påvirke kroppene, og kroppene påvirke klærne. ”Venterommet” under toget kan forstås som et fysisk sted som er gitt makt og betydning gjennom de voksnes måte å praktisere på. Rommet utenfor garderoben med gulv, vegg og med bildet av toget, er med på å skape diskursen om hva som er riktig sted og en riktig måte å vente på. Barnekroppene setter seg ned på gulvet med ryggen inntil veggen. Personalet har tydelige forventninger om at kroppene skal holde seg i ro når de sitter under toget. I barnas kropper kan det se ut til å være innskrevet kunnskap om hvor det skal ventes, og om de voksnes forventninger. Den praksisen som utføres etter at barna er ferdig påkledd, er noe som blir tatt for gitt av både barn og voksne. Materialitetene som vegg og gulv bidrar til å produsere dette ”ventekonseptet” og diskurser knyttet til dette på avdelingen (Rossholt, 2010). Sett med Lenz Taguchis’ (2010) blick, kan ikke det materielle og diskursene skilles ad som to forskjellige kategorier, men inngår i en sammensatt helhet som blant annet påvirker vår praksis i barnehagen. Barnas kropper med alle bevegelser og lyder, de voksnes forventninger, barnas egne agendaer, materialiteten kroppene omgis med, klærne som kroppene er kledd i, er et sammenflettet hele – et materielt-diskursivt hele.

Materialet i vegg og gulv er hardt, og med et intraaktivt blick kan dette forstås som at gulvet og veggen er aktivt med på å ta makt over barnas kropper. Det harde materialet i gulv og vegg

gir kroppen støtte, men er muligens også med på å skape kroppene som sitter helt i ro. Samtidig gir veggens fasthet og beina og rumpenes forankring til gulvet det mulig for barna å pendle overkroppene mot hverandre uten å flytte hele kroppen. Møtet mellom veggen og gulvet og guttene, kan beskrives som intraaksjoner (Lenz-Taguchi, 2010). Guttene og materialiteten rundt dem utøver makt i forhold til hverandre, og produserer bevegelser og ro i møtet med hverandre. Når så barna starter sine egne bevegelser, gjøres pendelbevegelsen mulig fordi underkroppene sitter støtt og de kan bruke veggen som støtte og underlag for pendelbevegelsen. Her tar barna aksjon og tar i bruk gulvet og veggen, samtidig som gulvet og veggens materialitet har betydning for hvordan aksjonen utføres. Jeg støtter meg til Lenz Taguchi (2010) når hun beskriver at de prosessene som skjer mellom materialitet (her artefakter) og organismer (her mennesker) er kontinuerlig sammenvevde. Bevegelsene mellom barna, mellom gulvet, veggen og barna er en aktiv og pågående prosess. De stopper ikke opp, men endres og endrer seg.

Barnas læring knyttet til det å vente i garderoben

I hendelsen som innleder dette kapittelet, så ble barna bedt om å gå og sette seg. Andre ganger så jeg at når de var ferdige påkledd, gikk barna og satt seg under toget uten at de voksne ba dem om dette. Det så ut til at kroppene hadde lært hva de skulle gjøre etter at de var påkledd. Sett gjennom Foucaults linse, vil muligens dette kunne beskrives som disiplinierende makt¹². I Foucaults teorier om makt finner vi omtalt både den makt som utøves direkte eller indirekte mellom mennesker (Dahlberg, et al., 2002), og den makt som arkitekturen representerer (Foucault, 1994b). Makt er i utgangspunktet nøytral. Makt finnes alltid og overalt og mellom alt. Det er imidlertid mulig å utøve den på både gode og dårlige måter. Makt kan også utøves på subtile måter som innebærer at man ikke alltid er klar over at makt faktisk blir utøvd, noe Foucault kalte disiplinierende (Dahlberg, et al., 2002). Disiplin og makt i sammenheng er farlig, fordi man ikke umiddelbart får øye på makten (Foucault, 1994b). Det er makten som avgjør hva som er normalt. Den disiplinierende makt tvinger ingen direkte, men den virker på en slik måte at individet blir påvirket av den, tar makten opp i seg, og lar den styre sine handlinger. På den måten når makten sine mål gjennom de normene som i utgangspunktet settes (Nyhus, 2008). Ved at de voksne tidligere har brukt sin voksne makt til å be barna sette seg under toget når de er ferdig påkledd, kan man tenke seg at når barna er påkledd og ser

¹² Det vises til kapittel 4.3 hvor makt og disiplinering drøftes spesifikt.

toget, veggen og gulvet, vil dette utøve en disiplinerende makt overfor barna. De voksne har ved hjelp av sin makt fortalt barna hva det er normalt å gjøre i denne situasjonen. Barna disiplinerer seg selv og sine kropper.

Som jeg tidligere har beskrevet i kapittel 2, vil man i et materielt-diskursivt perspektiv ikke skille mellom *det* som læres fra *den* som lærer. En slik måte å forstå verden på kan beskrives som onto-epistemologisk¹³ (Lenz-Taguchi, 2010). I dette perspektiv ser jeg at barna går og setter seg på eget initiativ som en situasjon som viser sammenhengen mellom være og læring. Barna er til stede i rommet. Det å være til stede i dette rommet rett etter påkledning, betyr for dem å sette seg på gulvet under toget. Det de har lært og er, har i *dette* øyeblikk smeltet sammen til ett. Det materielle foran dem, altså toget, veggen og gulvet - i tillegg til klærne de er iført - påvirker deres tanker og handlinger de gjør på en måte som får dem til å sette seg ned på gulvet. Den materielle verden påvirker vår tenkning like mye som vår tenkning påvirker verden (Lenz-Taguchi, 2010). Veggen, gulvet, toget og klærne tar til sammen agentskap overfor barna, og barna tar agentskap overfor veggen og gulvet. Samtidig er dette vevet sammen med de voksenskapte diskursene om hva som er akseptabelt, eller hva som er et akseptabelt sted å vente etter at man er ferdig påkledd.

Møtet mellom guttene, og mellom guttene og veggen, gir også muligheter for å skape og lære noe nytt. Måten guttene beveger kroppene på og hvordan kroppene møter vegg og gulv på, kan sees som en fluktlinje (Deleuze & Guattari, 2004). Ventingen blir i det øyeblikket guttene begynner å bevege kroppene sine til noe *annet* enn det som forventes av dem i situasjonen. Det jeg beskriver som noe "*annet*", kan romme kimen til noe nytt og til å lære noe nytt.

Det språklige diskursive kan altså ikke skilles fra det materielle og intra-aktive som enkelte helt adskilte elementer i situasjonen. De voksnes sannheter eller tatt-for-gittheter om venting, kan ikke skilles fra hvordan veggen, gulvet og toget virker på barna, og hvordan barna virker mot gulvet og veggen. Man kan si at alt skapes og leves samtidig. Hva de voksne legger i venting, hvordan barna svarer på denne forventingen, hvordan de har lært at dette skal utføres, måten kroppene oppfører seg på når kropp møter gulv og vegg, og hvordan guttene etter hvert bruker gulvet og veggen i sin bevegelse, kan ikke deles opp i enkelte faktorer eller lineære prosesser. Det hele er vevd sammen til ett "stykke stoff" i komplekse mønstre, hvor alle tråder og mønstre har eller gis betydning. Situasjonen er kompleks og sammensatt og lar seg ikke forklare ved hjelp av enkeltdeler, eller som en slags uttømmende helhet. Med Deleuze og

¹³ Nærmere omtalt i kapittel 2

Guattari (2004) kan denne kompleksiteten beskrives som segmentert fra mange steder og i flere retninger. Hvordan venting skal utføres, sitter i de små kroppene som både språklige og materielle opplevelser, og bidrar til å disiplinere kroppene til ”riktig måte” å vente på og å sitte på ”riktig sted”. Barna har lært praksisen som er knyttet til venting. Den sitter i kroppene og i hodene til barna. Barna blir i dette påvirket av rigide linjer som er gitt gjennom de ansattes regler. På samme tid griper barna muligheten til å løfte nye ting inn, og på den måten skape noe nytt. Jeg mener at i dette *nye* ligger både et potensial til å endre (Deleuze & Guattari, 2004), og til å lære mer enn det å vente på korrekt måte.

”Ventebølgen” går...!

Fortellingen om barna under toget i garderoben kan også leses som en bølge – en ”ventebølge”. I fortellingen ser vi at det starter med at de to barna som er først ferdige blir bedt om å gå og sette seg under toget i gangen. Etter at barna har satt seg ned, begynner altså bølgen med at barna har helt rolige kroppor uten bevegelse og lyd. Deretter starter guttene en kroppslig bevegelse hvor det inngår lyder og kommunikasjon dem imellom, de voksne innhenter kroppene tilbake til ro, barna svarer på forventingen og sitter med rolige kroppor igjen, for deretter og igjen å starte de kroppslige bevegelsene sammen (det har underveis i ”bølgen” kommet flere barn til enn de to guttene innledningsvis), de voksne innhenter kroppene til ro igjen. Altså: rolige kroppor – kroppslige bevegeleler – kroppene innhentes til ro – rolige kroppor – kroppslige bevegeleler – kroppene innhentes til ro – rolige kroppor ... Eller enda mer konkret: de to første guttene setter seg tett inntil hverandre i gangen (kroppslig bevegelse), kroppene er helt uten ytre bevegeleler noen sekunder med armene ned og blikket rett frem (rolige kroppor), noen voksne går forbi, og kroppene blir stille (rolige kroppor). De beveger seg når de sitter, de reiser seg og beveger seg rundt i rommet, for deretter å bli innhentet av de voksne. Slik varierer det og bølger frem og tilbake.

Denne bølgen, som jeg vil kalle den, ser ut som en lineær prosess når den fremstilles slik som ovenfor med bindestreker mellom aktivitetene. Jeg forestiller meg bølgen og prosessen som kompleks og sammensatt, påvirket av språklige og levde diskurser¹⁴, så vel som den materialiteten situasjonen omgis av, og sammensatt av både ubøyelige linjer, bøyelige linjer og linjer på flukt (Deleuze & Guattari, 2004). Man kan se det hele som en bølge, men det er

¹⁴ Med språklige og levde diskurser mener jeg både det som blir sagt og uttalt og praktiske handlinger med utgangspunkt i kunnskap skapt av diskurser

samtidig en bølge som inneholder mange små bølger. Eller sammensatt av mange segmenter som inneholder alle de tre typer linjer som er beskrevet over. Dette påvirker både barna og alle andre segmenter som bølgen er sammensatt av. Jeg kan lese dette som en fortelling mettet av produksjon av de voksnes forventninger, produksjon av barnas lek og kommunikasjon, produksjon av barnas bevegelser enkeltvis og kollektivt, produksjon av makt, motmakt og disiplinering. Denne bølgen kan ikke forstås enkel og endimensjonal; den er både kort og lang, smal og bred, dyp og grunn, og i alle segmenter sammensatt av rigide linjer, fleksible linjer og fluktlinjer på en gang. Den er mettet av diskurser og intra-aksjoner.

Elementene i bølgen kan med andre ord sees fra mange og forskjellige perspektiver og synsvinkler. Bølgene kan sies å bli skapt av de voksne og barna, både i fellesskap og vekselvis. Tidligere har jeg pekt på at de voksne i barnehagen ser ut til å ha en dominerende diskurs om at når man venter, har man en rolig kropp. Det er ikke akseptabelt å løpe rundt. Man kan tenke at denne diskursen påvirker situasjonen på den måten at de voksnes praksis veksler på å be barna sette seg i ro og innhente barna, eventuelt irettesette dem når de ikke gjør som de voksne har sagt og forventer. De voksne forsøker å avskjære barnas fluktlinjer. Barna gjør som de voksne sier, men bare for en stakket stund. De beveger kroppene og lager lyd der de sitter, de reiser seg og går rundt, og så videre. Det å være stillesittende er en del av barnehagens hverdagsliv og kultur (Palludan, 2005). Palludan mener at ”pædagogene” gjennom sine valg prioriteter aktiviteter som er stillesittende. Hun løfter frem begrepet ”respektabilitet”. Det å være stillesittende, er en sentral del av konstruksjonen av den respektable kroppen i barnehagesammenheng. Hva barn på ett og to år er i stand til å gjøre kroppslig, er avhengig av de teorier som eksisterer om barndom og de praksiser som tas for gitt (Rossholt, 2010a). Med et slikt utgangspunkt er det vanskelig å vite hva barn på ett og to år kan gjøre, da det er avhengig av den kontekstuelle praksis. Eller mer konkret i denne forbindelse; de praksiser som utføres i hver barnehage og av den enkelte ansatte. Det at barna reiser seg fra sin plass under toget og vandrer rundt, ser ut til å defineres som en ikke-respektabel kropp. Dette fører til at de voksne korrigerer barna mot det de mener er respektable kropper. ”Sett dere ned”. ”Sitt rolig og vent”. Dette kan være en tydeliggjøring av lokale teorier om at ett- og toåringers kropper faktisk er i stand til å sitte helt rolig (Rossholt, 2010a).

I hendelsen ser vi at de voksne ikke bare forventer at barna har rolige kropper, men vil at barna skal *sitte* og ha rolige kropper. ”*Sett dere under toget igjen*” sier den voksne til de tre

barna om står ganske stille ute i gangen. Diskursen om venting handler ikke bare om å være rolig med kroppene, men *sitte* og være *stille*.

Retter jeg blikket mot barnas kropp i denne situasjonen, ser jeg at de veksler mellom en nærmest total passivitet og høy aktivitet. I sine studier beskriver Rossholt (2006a) barns bevegelser som raskt omskiftelige, både når det gjelder energinivået og i det de konkret foretar seg med kroppene sine. Altså hurtig fra en måte å ”gjøre” kropp på, til en annen. Graden av energi veksler også fort. I min hendelse

ser man hvordan kroppene veksler mellom å sitte helt passivt i ro, begynne med små bevegelser som går over i store bevegelser, fra lite lyd til høy og mye lyd, og så videre. Rossholt (2006a) peker på at barna påvirker hverandre, både følelsesmessig og med tanke på handling. I hendelsen på side 41 ser vi for eksempel at når en av jentene roper ”Hallo”, ler alle barna, for deretter å sprette opp på beina og være i bevegelse. Jeg kan tolke dette som om jenta slår an en slags følelsesmessig ”akkord”: ”Nå skal vi ha det litt morsomt, dere”. Alle barna responderer på likt i et felles følelsesutbrudd av latter- en slags ”florekonsert” (Løkken, 2004) - for deretter å gå over til en aktiv handling ved at de reiser seg og beveger seg inn i neste gang. Innledningsvis i dette kapittelet skrev jeg at det som omtales som en ventebølge, ikke må sees lineært, men som en kompleks, sammensatt bølge som inneholder mange små bølger. Barnas veksling mellom det passive og aktive som handlinger dem imellom, kan sees som liten bølge i den store, komplekse og sammensatte ”ventebølgen”. Med Deleuze og Guatarri (2004) kan man si at barnas handlinger arter seg som en linje i sikksakk-bevegelse mellom det mer rigide å sitte stille og det flyktige ved at de beveger kroppene. Det ser ut som at jenta som sier ”hei”, kommer med et signal om at nå ”tar vi vingene fatt, la oss finne på noe annet”. Dette resulterer i kropp som ler, reiser seg og begynner å bevege seg som en flokk. Her skapes det noe nytt, det oppstår nye muligheter og nye bevegelser.

De voksne henter tilbake og roer ned de barna som ikke venter på en ”respektabel” måte med kroppene sine. ”Ventebølgen” kan oppfattes som en kamp om makt. De voksne tar makten i situasjonen ved å bestemme hva barna skal gjøre – sette seg under toget - og hvordan kroppene skal oppføre seg – sitte stille. Med utgangspunkt i en diskurs om at det er ”de voksne som bestemmer” innehar de voksne makt i situasjonen. Følger vi Deleuze og Guatarri (Olsson, 2009), vil mennesker som innehar makt være ivrige etter å avskjære fluktlinjer.

Barna bevegelser og lyder kan i et maktperspektiv tolkes som en motmakt (Askland & Rossholt, 2009) og som "lines of flight" (Deleuze & Guattari, 2004), en måte å opponere mot den makten som pålegger kroppene å holde seg i ro. I denne motmakten produseres det noe annet enn venting. Barna utnytter potensialet i gangen utenfor garderoben til å finne på nye ting. Flykte vekk fra ventingen. I dette ligger det en åpning for at situasjonen skal kunne bli til noe annet, som for eksempel til en helt ny lek som skapes av barna i øyeblikket.

Oppsummering kapittel 4.1

Hendelsen fra ventingen i garderoben viser hvordan det materielle, slik som gulv og vegg, møter barnas kropp. De voksnes både uttalte og uuttalte forventning om stille, rolige, sittende og ventende kropp på gulvet under papir-tog-dekorasjonen på veggen preger til dels barnas kropp. Samtidig skapes det noe nytt av bevegelser når barna på eget initiativ beveger kroppene både sittende og ved å reise seg fra sin tildelte plass. I dette rommet skaper barna lek, lyder, bevegelse og samspill. De produserer noe annet enn det de voksne i utgangspunktet forventer – "lines of flight". Samtidig ser det ut til at kunnskapen om hva de voksne forventer i denne situasjonen sitter i barnas kropp, ettersom barna også uoppfordret setter seg under toget. Det systemet de voksne har laget rundt venting i garderoben er kroppsliggjort hos barna, slik at det på en og samme tid blir en væremåte og noe barna har lært.

Når barna ikke retter seg etter de voksnes system, forsøker de ansatte innimellom påkledningen å innhente de "løpske" kroppene. De lykkes med dette, men gjerne bare for en kortere stund. Makten over ventingen bølger mellom at de voksne har den, og at barna tar den tilbake, eller utøver motmakt. Slik skapes det bølger av makt og motmakt, rolige kropp og kropp i bevegelser, lydløse kropp og kropp fulle av lyd. Bølgen er segmenter og inneholder linjer som er rigide, fleksible og som er flyktige. Jeg har valgt å kalle disse komplekse og segmenterte bølgene for *ventebølger*. Både kropp og materialitet er dynamiske deler av ventebølgene som intra-agerer med hverandre.

I det neste kapittelavsnittet vil jeg bevege meg fra garderoben over til samlingsstund og måltid. I løpet av feltarbeidet på "Bjørnungen" trådte bøylestolen tydeligere og tydeligere frem som et materielt sted å vente, spesielt i sammenhenger som samlingsstund, måltid og andre aktiviteter ved bord. I dette kapitlet vil jeg ta utgangspunkt i bøylestolen som venterom under samlingsstund, mellom samling og måltid, og under måltidet.

4.2 Bøylestolen som venterom

Bøylestolen kan sees som et kulturuttrykk på "Bjørnungen". Dette korresponderer med erfaringer jeg har fra andre småbarnsavdelinger i Norge, selv om jeg ikke har eksakte tall for hvor stor andel av småbarnsavdelingene i norske barnehager som har bøylestoler som en del av sitt inventar. Mitt inntrykk etter å ha jobbet med førskolelærere i videreutdanning og hatt studenter i praksis på småbarnsavdelinger, er imidlertid at en stor andel av småbarnsavdelingene har slike bøylestoler. Både i egne observasjoner fra avdelingen og under refleksjonsmøtene med personalet, trer stolen frem som et artefakt med flere anvendelsesområder. Eller som en i personalet på avdelingen uttrykte det:

"Den blir jo brukt til mange ting, bøylestolen. Fordi de skal spise, fordi de skal sitte i samling, eller fordi de har gjort ett eller annet. Kanskje vi skåner dem fra andre da. Det blir sånn: Vet du hva, nå må vi faktisk sette deg i bøylestolen for nå har du gjort 'det og det' såpass mange ganger mot et annet barn. Hvis dem slår eller dytter eller sånn, ikke sant. Så den stolen har mange "roller"".(Fra refleksjonsmøte 08.12.09)

En annen måte å si det på kan være at stolen som materialitet ser ut til å være innskrevet i et nett av diskurser. I dette avsnittet vil jeg forsøke å belyse praksiser knyttet til bøylestolen og venting. Blikket mitt er mest rettet mot ettåringene på avdelingen, som i forskjellige situasjoner blir plassert i bøylestoler med påmontert sele. Stolen blir i større grad brukt til de barna som er ett år, enn til de som er to år.

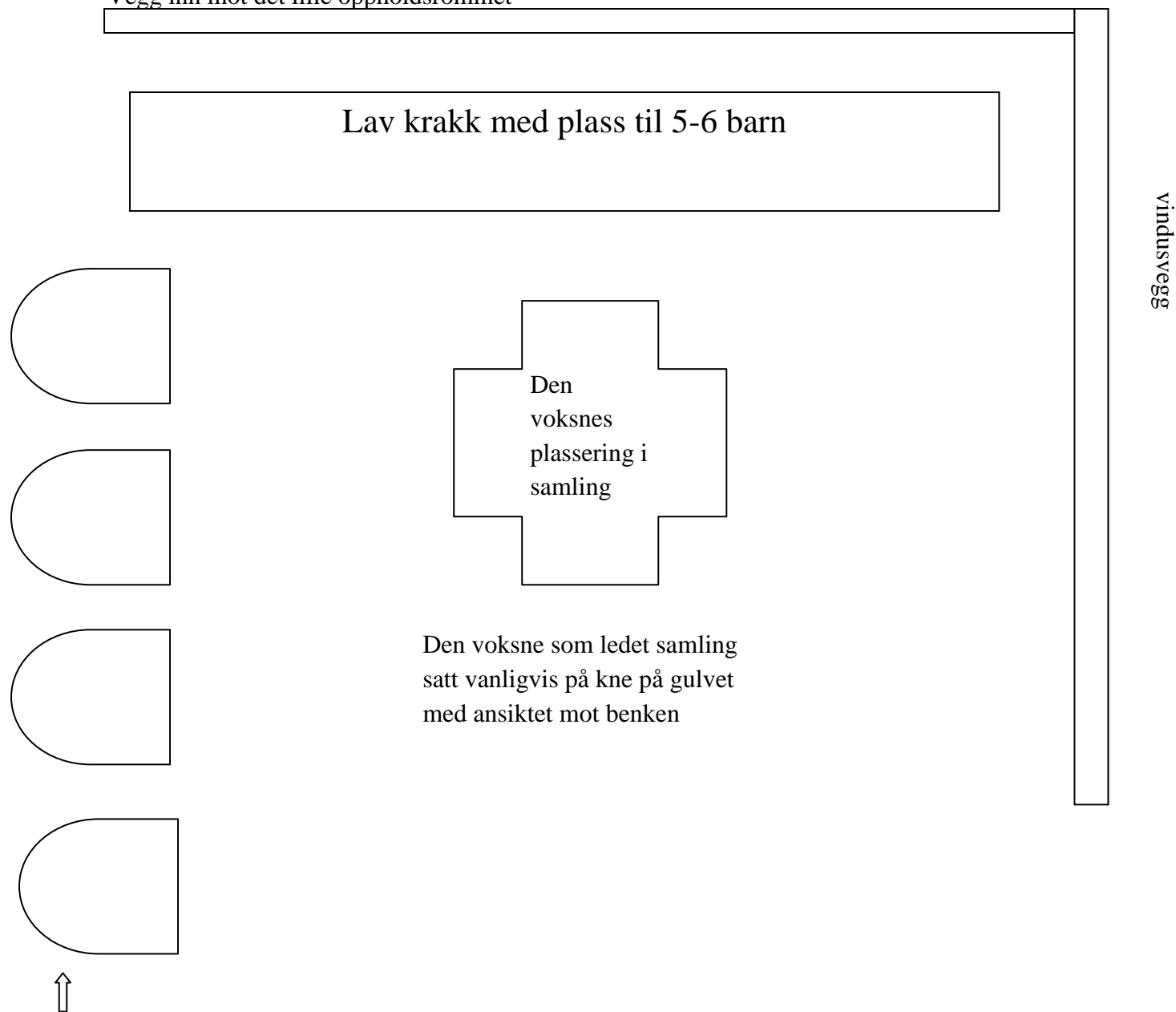
Avsnittet inneholder hendelser både fra samlingsstund og fra måltid. I avsnittet presenteres også en illustrasjon som er utviklet på bakgrunn av diskursive praksiser som ser ut til å være innskrevet i bøylestolen.

Bøylestolen og samlingsstund

Samlingsstund gjennomføres som en fast del av den faste dagsrytmen på avdeling ”Bjørnungen”. Det avholdes samlingsstund i forkant av lunsjmåltidet, på en slik måte at barna går rett fra samlingsstund og over til måltid. Hvor mange barn som er til stede under disse samlingene varierer, og er avhengig av hvilke barn som fysisk er på plass inne på avdelingen når samlingsstunden starter. I løpet av mitt feltarbeid varierte dette tallet fra fire til elleve barn. De øvrige barna sov, var på tur eller ikke til stede i barnehagen. Samlingene ble avholdt på samme sted under hele den perioden jeg fulgte avdelingen. Barna ble plassert på den lave benken lang veggen eller i bøylestoler med sele. Se for øvrig illustrasjon fra plasseringen under samlingsstund, figur 1.

Figur 1: Skisse av plassering i samlingsstund på avdelingen ”Bjørnungen”

Vegg inn mot det lille oppholdsrommet



↑
Bøylestoler med seler, hvor de fleste ettåringene som var til stede var plassert.

Det sittende barnet

I innledningen til kapittel 4 satte jeg blant annet søkelyset mot forventningene om hvordan barna skal vente– eller diskursen - om den rolige og sittende og ventende kroppen. De samlingene jeg var til stede på, var organisert på en slik måte at barna skulle sitte, enten på krakker eller stoler slik jeg har beskrevet det ovenfor. I samlingene så jeg klare elementer av venting. Vente på tur til å trekke sanger fra en boks, vente på tur til å gå fra bordet og så videre. Det å lære å vente på tur, ser ut til å være en diskurs som er tydelig innskrevet i barnehagekulturen. Legges det til grunn at samlingsstund er et sted å lære, så tenker jeg at diskurser om venting, om å sitte og om å lære veves sammen. Det vil derfor være interessant både å rette blikket mot den sittende kroppen, og mot læring.

Den danske forfatteren Carsten Jensen (1983) har i en avisartikkel betegnet det han kaller det moderne mennesket som det ”forstolede mennesket”. Han mener at det hele begynner i skolen, og at skoletiden kan sees som en læreprosess i det å *lære å sitte*. Den dagen man kan sitte rolig på en stol uten å skli frem og tilbake kan man skryte av at ”nå er jeg voksen”. Med en slik oppfatning av stolens funksjon, kan man se på forventingen om det stolsittende barnet som en diskurs om en riktig måte og ”administrere” sin kropp på. I en slik sammenheng blir den stille sittende kroppen et slags pedagogisk læringsmål, et mål som oppfyller et kulturelt krav om hvordan mennesker skal oppføre seg. Dette kan muligens beskrives som en praksis hvor det handler om å posisjonere kroppen på bestemte måter (i sittende stilling) og i forhold til stolen som materialitet. Med Jensens blikk på stolens betydning og hvordan vi ”oppdrar” barna til stolsittende mennesker, mener jeg det er dekning for å si at denne ”oppdragelsen” starter allerede i barnehagen og ved småbarnsavdelingene. I følge Kirkeby, Gitz-Johansen og Kampmann (2005) spiller stolen en rolle i forhold til håndhevelse av orden og temming av barnekroppen i skolen. Gjennom mange års disiplinering av kroppene og gjennom krav om det sittende barnet, har det oppstått en kobling mellom læreprosess og den sittende kroppsstillingen. Kunnskapen om dette sitter og bæres i kroppen ifølge Kirkeby et al (2005), som peker på at denne kunnskapen utløses bare man hører ordene skole og undervisning. I dagligtale hører vi for eksempel uttrykk som ”Hun har satt seg på skolebenken igjen”. Det sittende mennesket ser altså ut til å bli koblet til det lærende mennesket. Kan det være at vi starter denne koblingen allerede fra tidlig barnehagealder av? Er det en læringsdiskurs skrevet inn i bøylestolen?

Jeg ønsker i det følgende avsnittet å undersøke nærmere koblingen mellom diskurser om læring og diskurser om venting.

Er sitting knyttet til læring i samlingsstunden?

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006b) peker på at måten personalet i barnehagene møter barnas uttrykk gjennom blant annet kropp, språk og følelser på, har betydning for deres læring. Rammeplanen omtaler læring som noe komplekst og sammensatt. Læringsbegrepet slik det brukes i Rammeplanen, inkluderer både kropp og sosiale relasjoner (Askland & Rossholt, 2009). Ut fra en slik forståelse innebærer læring ikke bare det som vi har til hensikt skal læres, for eksempel ved formidling av sanger eller liknende. Ved at kropper møtes på bestemte måter, skjer det en læring i dette møtet. Hvilke måter man møter hverandre på kroppslig og sosialt, vil ha betydning for hva slags læring som skjer. I møtet mellom barna og stolene, mellom barna og innholdet i samlingsstund, gjennom måten de møtes på av de andre barna og av de voksne, vil det ved å legge en vid og kompleks forståelse til grunn kunne hevdes at det skjer læring i alle disse møtene. I dette gjør jeg et tillegg ved at materialitetens betydning gjøres til en del av læringsprosessene. Altså er det ikke bare det sosiale og kroppslige møtet mellom andre kroppslige subjekter som har betydning for læring, men det ligger også læring i møtet mellom for eksempel barnet og bøylestolen som materialitet. På den måten inkluderes både kropp, sosiale relasjoner og materialitet i læringsbegrepet.

Avdelingen har samlingsstund hver dag. Samlingsstunden har fast plass i det store oppholdsrommet i et hjørne av rommet som blir avgrenset med utvendige vinduer på den ene veggen, og innervegg mot det andre oppholdsrommet som den andre veggen (se figur 1). Som sagt varierer det hvor mange barn som deltar. På torsdager og fredager er en del av toåringene på tur. De gangene jeg var med på samling¹⁵, var det alltid en blanding av ettåringene og toåringene med. En del av barna sitter på en lav benk langs innerveggen mot det andre oppholdsrommet. 90 grader ut i rommet fra benken blir det plassert bøylestoler. Det er ettåringene som sitter i disse, og stolene ble plassert på denne måten hver gang jeg var med i samlingsstunden. Flere av bøylestolene har sele. Det hender også at barn sitter på gulvet eller

¹⁵ I oppgaven brukes både samlingsstund og samling om hverandre som begrep for den samme rutinen

på små stoler når det er fullt på benken. Dette gjelder vesentlig barna som er over to år gamle. Den ansatte som har ansvaret for samlingen, sitter gjerne på knærne på gulvet med ansiktet vendt mot barna på benken. Barna i bøylestolene ser derfor den som leder samlingen i profil. Blir rekken av bøylestoler lang nok, ser de ytterste barna nærmest ryggen på den som leder. Det er stort sett to eller flere voksne med i samlingen.

Kirkeby et. al (2005) har forsket på samspill mellom det fysiske rom og hverdagslivet i skolen. Slik jeg leser forfatterne, omfatter ”skole” både de obligatoriske klassetrinnene og ”indskolingsklasser” eller ”børnehageklasser”. Dette innebærer altså at barn i barnehagealder også har vært gjenstand for deres forskning. Det hevdes blant annet at bygninger og artefakter griper styrende og adferdsregulerende inn i skolens dagligliv (Kirkeby, 2005). Bygningene og artefaktene formidler en bestemt holdning til orden og en hensikt med å opprettholde orden som en del av denne pedagogikken. Tar vi for oss artefaktet bøylestol, kan det med Kirkebys et.al sin forståelse innebære en diskurs om at orden og ro skaper læring. I en samtale med personalet om samlingsstundene ble det blant annet sagt:

”Vi snakka om for et par år siden at de trenger å sitte i bøylestolen, for ellers blir det så mye sånn ”Nei, nei sett deg tilbake” og alt det greiene der og at vi ikke er flinke nok til å ta de videre i prosessen når de er klare for det. At de egentlig er klare til å delta, se oppe i samlingsposen og sånn. Og så lar vi dem..., så har vi mer kontroll for å si det sånn.

Det er feil at barnet ikke skal være mer aktivt!”

De voksne blir spurt om de tenker slik at de som settes i bøylestolen ikke deltar aktivt:

”Ja, kanskje en mer sånn observasjonsrolle.” (Fra samtale med personalet på avdelingen 08.12.09)

I det denne ansatte sier, ser det for meg ut til at det ligger en forståelse av samlingsstunden som en lærings situasjon. Dette kan sees ut til å være en dominerende barnehagediskurs, eller et kulturuttrykk for synet på samlingsstunden i barnehagen. Samlingsstund er en innarbeidet del av den norske barnehagetradisjonen og blir knyttet til læring (Brendeland, 2009). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006b) beskriver ikke samlingsstund som metode. Det understrekes derimot at *”Den enkelte barnehage står fritt til å velge metoder og omfang ut fra lokale forutsetninger og behov. Gjennomføringen av planene må være så fleksibel, at det er rom for spontanitet og barns medvirkning”* (Kunnskapsdepartementet, 2006b:47). I refleksjonen som det er referert til over, snakkes det om ettåringene og at de er plassert i bøylestol under samlingsstund.

Betraktninger rundt ettåringen som observatør mer enn deltager, er interessant både med tanke på hva dette innebærer knyttet til læring, og til venting. Er det slik at det ettåringen skal lære er å kunne gjennomføre samlingsstunden slik som den er organisert? Ved å sitte i ro, ved å kunne ta aktivt del, men samtidig vente på tur? Læringen blir på en måte knyttet til venting, samtidig som ettåringene må lære å vente og sitte før de kan ta fullverdig del i læringssituasjonen. I tillegg til at det i dette ligger diskurser om hvordan og hva som skal læres, setter det også fokus på en marginalisering og kategorisering av ettåringer som gruppe.

Alder som diskurs – ettåringer på vent

I de samlingsstundene som jeg var til stede på, satt ettåringene stort sett i bøylestoler *med sele* slik som beskrevet i modell 1. Var det mange ettåringer til stede under samling, gikk raden av stoler forbi den voksne som ledet samlingsstunden. En måte å si dette på var at ettåringene satt i egen fløy. I kapittel 3 om ”Alder og kropp som tema” pekte jeg på de minste som en marginalisert gruppe. Er det å plassere ettåringene på denne bøylestolfløyen, uttrykk for en diskurs om at de er litt på vent aldersmessig? Kan dette forstås slik at når de blir to år, blir de ”forfremmet” til benken og kan delta i samlingsstunden for fullt? Nedenfor presenteres en hendelse fra en samlingsstund hvor det er fire barn til stede. Tre barn sitter på benken – to gutter og en jente. Det siste barnet – en gutt på ett år og seks måneder, sitter i bøylestol med sele.

”Den voksne tar frem boksen med sanger. De tre barna på krakken reiser seg og løper mot boksen og den voksne. Jenta får trekke lapp og de to guttene blir bedt om å sette seg. Gutten i stolen strekker frem armen og sier ’æææh, æææh’ idet han løfter rumpa fra stolsetet ved å spenne fra med benene på fotstøtten og kommer så langt som selen tillater det. Når den neste sangen skal trekkes, er det en av guttene på benken som får trekke fra boksen. Gutten i stolen rekker frem armen og sier ’eh, eh’. Det er sangen ’Bjørnen sover’ som er trukket fra boksen. To av barna som sitter på krakken legger seg ned på gulvet på knærne med hodet ned i gulvet. Gutten som sitter i stolen, får tilbud om å komme ut av stolen og legge seg på gulvet. Han sier ingenting, lager ingen lyder, gjør ingen bevegelser med kroppen. Den voksne sier ’Du kan gjøre sånn’ og viser med egne hender foran sitt eget ansikt hvordan gutten kan skjule ansiktet i hendene. Gutten sitter helt rolig. Sangen synges. Det er nå gutten i stolen sin tur til å

trekke lapp fra boksen. Han strekker hånden mot boksen helt til den når frem til ham og han kan trekke lapp” (Feltnotat 12.11.09)

Denne observasjonen ble tatt opp i et av refleksjonsmøtene med de ansatte. Da de ansatte ble spurt om hva de umiddelbart tenkte, svarte den pedagogiske lederen:

*”Tenker på han som sitter oppi stolen jeg da. At han blir litt oversett. Gir vel kanskje litt uttrykk for at han ikke har lyst til å sitte i stolen da. Kanskje han vil..., kanskje han har lyst til å sitte på benken. Han vil jo være delaktig liksom, men når han får lov så blir han egentlig litt bakpå. Jeg vet ikke jeg...Det er litt sånn; de største barna er så mye tydeligere på hva de vil. Da blir du lettere hørt. Enn han i stolen. Ser for meg at han sitter sånn og hopper og vil gjerne være med på en måte
Jeg tenker at det er et uttrykk som er lett å overse eller kanskje også bevisst ignorere liksom, det er kroppslig og det er verbalt på en måte som du ikke...Det er jo ikke noen dialog som de voksne kan være med å snakke om liksom. Det er lett å bare vri på hodet, sånn at du kan overse det. Jeg tenkte 'For et guts den ungen har' som gang på gang prøver å få oss i dialog. Det er..., jeg hadde ikke gjort det, tror nok at jeg heller hadde tusla bort i en eller annen krok!” (Fra samtale med personalet på avdelingen 08.12.09)*

Dette kan være en diskurs som understreker at du som ettåring er litt på vent i en barnehagesammenheng. Du er ikke regnet med helt ennå. De har en slags ”observatørstatus”, som det ble vist til i refleksjonen over. Det at de ennå ikke kan uttrykke seg verbalt, diskvalifiserer ettåringene fra å være fullverdig deltakere i samlingen. Det ser ut til at det verbalspråklige tillegges større vekt enn den rike kroppslige måten ettåringer kommuniserer på. Fokuset er bokstavelig vendt bort fra ettåringene på fløyen. Ved å plassere barna på ett år i stoler og feste dem til stolen med seler, vil kroppens mulighet for å produsere fluktlinjer begrenses. Kan praksis knyttet til slik bruk av bøylestol oppfattes som et forsøk på å avskjære ettåringenes fluktlinjer? Samtidig som det begrenser ettåringenes mulighet til å delta på lik linje med de andre barna, kan denne praksis være til hinder for barnas egne initiativer eller fluktlinjer.

Det kan hevdes at fokus i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006b) i stor grad er rettet mot de eldste barna i barnehagen (Ulla, 2008). Dette vil i så fall være med på å forsterke de yngste barnas minoritetsposisjon i barnehagen. At de yngste barna kommer i skyggen når førskolebarnet skildres i

Rammeplanen, er ifølge Ulla (2008) et resultat av rådende diskurser i samfunnet. De eldre barna tillegges altså større verdi i samfunnet enn de yngste, og denne diskursen er også med på å prege innholdet i Rammeplanen. I et slikt perspektiv kan det å plassere ettåringene på fløyen oppfattes som uttrykk for at jo yngre du er, desto mindre regnes du med, og desto mindre verdi tillegges du.

Det er nærliggende å anse rammeverket som verdinøytrale dokumenter. Med rammeverket menes i denne sammenheng Barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2006a) og Rammeplan for barnhagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006b) som er forskrift til loven. Med utgangspunkt i Mac Naughtons (2005) tolkning av Foucault, kan man si at Barnehageloven og Rammeplanen uttrykker politisk kunnskap knyttet til tid og sted. Ved å legge en slik forståelse til grunn, vil Rammeplanen være preget av det politiske og samfunnsmessige synet på for eksempel de yngste barna. Foucault (1994a) understreker at det ligger mye makt i sannheter som produseres av samfunnets forskjellige institusjoner. Institusjoner kan forstås som Storting, regjering, barnehagen, akademia med mer. Det synet Lov om barnehager og rammeplan forfekter på de yngste barna, vil med andre ord ha stor makt. Bowe (Osgood, 2006) hevder at sentrale politiske dokumenter både er tekst og diskurs. Lov om barnehager og Rammeplanen vil, når en slik forståelse legges til grunn, inneholde både tekst og diskurser – forstått som konstruerte sannheter om for eksempel de yngste barna (Nyhus, 2009).

Den offentlige diskurs påvirker barnehagens diskurser og utøver stor makt. Disse diskursene kan derfor få betydning for hvordan de aller yngste barna blir sett på, og hvilke praksiser som føres i forskjellige situasjoner i barnehagen, som for eksempel samlingsstund. Det å sette ettåringene i bøylestoler i samlingsstund, ser ut til å være en praksis som bokstavelig talt setter de aller yngste på vent. Bøylestolen med selen er en viktig del av diskursen. Stolen og selen holder barnas kropp i ro, slik at stolen med selen og ettåringene nærmest blir et materielt-diskursivt, sammensmeltet hele.

Om barn og medvirkning gjennom kroppen

Hendelsen nedenfor er fra en annen samlingsstund enn den jeg viste til over. Under denne var det 11 barn og to voksne til stede i denne samlingen. Hendelsen som beskrives er fra avslutningen av samlingsstund hvor barna er i ferd med å forlate plassene sine for å vaske hender før de skal spise lunsj.

Barna forlater samlingsstunden to og to. Dette foregår på den måten at "Tøffe, tøffe toget" synges og hver sang avsluttes med at de synger navnet på de to barna som "går av toget" og kan forlate benken og gå til badet for å vaske seg på hendene. Til slutt er det tre barn igjen på krakken og fire 1 åringer i bøylestoler med sele.

[Rutinen på avdelingen er slik at barna i stolene ikke går ned fra stolene og ut på badet. De blir vasket på hendene med klut mens de sitter i stolen. De blir deretter skjøvet rett bort til bordet hvor måltidet skal påbegynnes]

Like før de synger navnene til de tre siste barna som skal få forlate krakken, reiser en av de 1 års gamle guttene seg i bøyle stolen ved å sette beina på fotbrettet og strekke kroppen fremover så langt som selen tillater at han kommer. Samtidig smågråter han "Ej,ej". Den voksne som leder samlingen spør "Vil du sette deg ved bordet" og skyver deretter stolen med gutten i bort til bordet. (Feltnotat fra den 24.11.09)

I denne hendelsen venter de minste barna helt til slutt. De er heller ikke inkludert i sangen da navnene deres ikke synges. De tar ikke del i vasking av hender som foregår på badet. De blir sittende og vente til seansen er avsluttet for så å bli vasket på hendene mens de sitter i bøylestolene. Deretter blir barna med seler og stoler skjøvet bort til bordet. Det kan se ut til at de voksne praktiserer en aldersdiskurs: Barn på to år er store nok til å gå på badet og vaske seg selv, barna på ett år blir vasket av de voksne etter at toåringene har gått inn på badet. Ettåringene har i liten grad et utviklet verbalspråk og uttrykke seg med. Gutten som beskrives i fortellingen over, gir imidlertid tydelig uttrykk for at han ikke liker dette. Han bruker både kroppslige bevegelser og lyder for å gi uttrykk. Han forsøker å komme seg ut av stolen med kroppen og gir samtidig høylydt oppmerksom på at dette liker han ikke. Fordi han er sitter fast i selen, klarer han ikke å gjennomføre den handlingen han ser ut til å ønske. For meg ser det ut til å være det å komme seg ut av stolen. Makten stolen og selen representerer stopper mulighetene hans. Er det vi her er vitne til et forsøk på å ta igjen makten over egen kropp? En kropp som har blitt disiplinert til å sitte rolig i stolen ved hjelp av selene? Den voksne tolker det slik at han ønsker å bli satt inntil bordet. For meg ser det ut til at han ønsker å være med de

andre i sangen og ut på badet. Det er de voksne som har definert makten i situasjonen. Gutten ser ut til å forsøke å opponere eller bruke motmakt. Hans forsøk på å gjøre noe annet eller noe nytt, blir stoppet av de systemer de voksne har for å holde kontroll over situasjonen. De voksne bruker et språk og handlinger hvor kunnskapen som formidles ser ut til å være knyttet til alder. Barna på ett år blir ikke inkludert i sangen, de vaskes i stolene og skyves deretter bort til bordet. Personalet tolker barnets ønske i tråd med rutinene i barnehagen. Eller i tråd med de rigide linjene (Deleuze & Guattari, 2004). Blir barnets ønsker skrevet inn i den rådende diskursen på avdelingen? Den voksne tar for gitt at det barnet ønsker er å få sette seg ved bordet. Barnets tilsynelatende forsøk på å fortelle om andre behov faller på stengrunn. Slik ser det ut til at det tatt-for-gitte skygger for et åpent blikk for barnets språk og vilje. De systemene eller praksisen som er laget, ser ut til å bli et bakteppe for den voksnes tolkning av barnets uttrykk. Det de voksne tar for gitt kan bidra til å frata barnets mulighet til å være medskapende i egen hverdag (Rossholt, 2010c).

I følge Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006b) skal personalet i barnehagen ta utgangspunkt i barns egne uttrykksmåter, lytte og forsøke å tolke barnas kroppslige uttrykk ved å være observante i forhold til barnets handlinger. Barns rett til medvirkning krever ifølge Rammeplanen tid, rom, lytting og samtale. I hendelsen over ser vi en voksen som fysisk hører og ser det barnet gjør, men som med sin tolkning tillegger situasjonen det de voksne med sin makt har bestemt: Ettåringenes stoler settes rett bort til bordet fra samlingsstund. Kan dette være et uttrykk for at den diskursen som eksisterer om hvordan dette, gjøres, bidrar til at den ansatte tolker ettåringens uttrykk i tråd med denne diskursen eller i tråd med det som er bestemt og som gjøres daglig? I dette kan det i så fall ligge tolkninger og praksiser som fører til at barna på ett år blir marginaliseres på grunn av alder.

”Bøylestolen” - om venting på respektabel oppførsel

Under refleksjonsmøtet det vises til i forrige avsnitt, trakk personalet frem at de brukte bøylestolen på mange måter. En annen måte å si dette på er at de beskrev en rekke praksiser knyttet til bruk av stolen. Under refleksjonen kom det frem at bøylestolen også ble brukt som en type avstraffelse. Eller en slags ”time-out” i påvente av at bara skulle oppføre seg ordentlig:

” A1¹⁶: den blir jo brukt til mange forskjellige ting den bøylestolen. Fordi dem skal spise, fordi dem sitter i samling, eller fordi dem har gjort ett eller annet. Kanskje vi skåner dem fra andre da.

F: Da bruker dere den altså sånn for å sette dem bort?

A1: Ja, ja : 'Vet du hva nå må vi faktisk sette deg i bøylestolen for nå har du gjort det og det såpass mange ganger mot et annet barn' da, hvis dem slår eller dytter eller sånn. Ikke sant, så den stolen har jo veldig mange roller på en måte.

F: Kjempespennende

A1: Vi hadde. For noen år siden så hadde vi en gutt som satt av og til i den stolen. Og da.. og så en dag så sier han det ”Nei, nei jeg vil ikke sitte i bøllestolen”, sier han. Og vi bare ”Åhh” har vi brukt det ordet om den stolen? Vi fant jo ut at det hadde vi ikke. Men han skulle jo si ”bøylestolen” og det blei ”bøllestolen”. Og jeg tenkte, det var da beskrivende for akkurat den stolen. Altså den kunne jo nesten ha hett det fordi (nøler)

F: Fordi dere brukte den sånn?

A1: det var litt derfor vi brukte den da. Husker du det A3?

A3: Jeg husker det veldig godt.

PL: Nå er det vel kanskje litt sånn...nå har vi jo snakke en del om i hvilke situasjoner vi skal gjøre det for nå er det jo en...hard ting å gjøre. Men at man har forskjellige personlige grenser for når man gjør det, men at man har (noen hoster lyden blir borte) at man setter barnet der når man føler seg maktesløs selv. For det blir ganske mye i forhold til grensesetting og sånn at man vurderer (lav lyd) ja, at hvis det er noen som er veldig til å bite eller noe sånt... ” (Fra samtale med personalet på avdelingen 08.12.09)

Det er svært interessant å se at gutten ved å bruke betegnelsen ”bøllestol” faktisk gjør noe med de voksnes refleksjoner rundt bruken av bøylestol. Gutten peker på den måten muligens ved en diskurs og en praksis knyttet til å bruke stolen som materialitet i forbindelse med avstraffelse. Det vil si stolen som et fysisk sted hvor barna må sitte på vent til de oppfører seg på forventet måte. Er det slik at de voksne først tolker ”bøllestolen” som slags metafor for bøylestolen som straff for de uskikkelige barna – ”bøllene”? Det er interessant å se hvordan dette tydelig pirker borti en tatt-forgitthet hos de voksne. Som en parentes har jeg lyst til å løfte frem at nettopp metaforer er en måte å dekonstruere diskurser på. Derrida beskriver metaforer som en viktig dekonstruksjons taktikk (MacNaughton, 2005). Metaforene gir oss

¹⁶ A1= assistent 1, A3 = assistent 3, PL= pedagogisk leder, F= forsker (undertegnede)

mulighet til nye forståelser av verden (ibid.). Det forstyrrer våre tidligere forståelser og det vi tar for gitt. I møtet med ordet ”bøllestol” skapte dette om ikke en helt ny forståelse hos de ansatte, men det pekte på måter å forstå bøylestolen og hvordan de praktiserte bruken av den som muligens ikke var problematisert. På den måten åpnet begrepet ”bøllestol” nye måter å se stolen på. Den ikke tilsiktede metaforen blir en form for fluktlinj som skaper nye tanker hos de voksne og som innebærer et potensial for endring (Olsson, 2009).

Bøylestolen som materialitet ser altså ut til å være innskrevet i praksiser

knyttet til avstraffelse. Barnet settes fast i stolen, og sitter der på vent til de voksne mener at barnet er i stand til å oppføre seg på respektabel måte. Stolen blir på en og samme tid avstraffelse og et sted å vente. Stolen blir på en og samme tid både gitt makt og tar makt overfor barnet.

Bøylestolen og måltidet

Måltidet foregår i to rom på avdelingen. De fleste av de 14 barna spiser samtidig fordelt på de to rommene (ett bord i hvert rom). Det er stort sett en voksen og opp til syv barn ved hvert bord under måltidet. Under mitt feltarbeid varierte antall barn fra fire til seks. Ved måltidene sitter alle barn i høye stoler med fotbrett; barna på ett år i stolene som har påmontert bøyle og sele, og barna på to år i stoler uten bøyle og sele. Når stoler uten bøyle blir satt inntil bordet utgjør også bordets kant og stolens omkrets barnets bevegelsesrom under måltidet. Etter samlingsstund settes barna i stoler ved bordene mens de voksne dekker bordet. Barna blir med andre ord sittende ved bordet i påvente av at maten kommer på bordet og at måltidet kan starte. I den tiden det tar fra barna sitter ved bordet, maten er kommet på bordet og måltidet kan starte, var det mye som skjedde blant barna. Før jeg går nærmere inn på nettopp dette, så vil jeg se på situasjoner under selve måltidet hvor barna venter på hjelp fra de voksne

Lunsjmåltidet består av forhånd oppskjærte brødsiver, pålegg, melk og vann. De barna som ønsker det får prøve å smøre maten sin selv. Under måltidet hersker det hektisk aktivitet. De fleste barna trenger fysisk hjelp til smøring av maten fra den voksne. Med 5-6 barn og en voksen ved bordet vil dette innebære at ikke alle barna umiddelbart kan få tilfredstilt sine ønsker om hjelp. Nedenfor presenteres en hendelse fra et måltid som jeg vil bruke som utgangspunkt for refleksjoner og dekonstruksjon.

Brødkurven blir rukket frem mot ett og ett barn, J 1, 6 år strekker ut armen og sier "Æ" "Dæ".

En gutt strekker koppen mot en voksen, v: "Nå må alle få pålegg så skal du få drikke" Gutten setter koppen ned på bordet. Tar opp brødkiva si og spiser. Flere av barna er ivrige etter å få mer mat. Strekker armene etter brødet før den brødkiva de har på tallerkenen er oppspist. V" Det er merkelig. De får jo mat flere ganger om dagen og må jo gjøre seg erfaringer med at de får nok. Så har de allikevel panikk" J 1,6 år stapper store deler av sin brødkive i munnen, tar en ny brødkive på asjetten og strekker armen frem mot den ansatte, som sier hun må spise opp før hun får pålegg på den nye .

J 1,6 gjør det samme med den nye brødkiva – fyller munnen med store deler av den. Tar en brødkive til. V: "Du må vente til du har spist opp" J 1,6 strekker armen frem, pekefingeren ut, hånden opp og ned og sier med munnen full av mat: "pølse" V: "Du må vente til du har spist opp." G 2 år strekker frem kniven: "jepe mæj". V: "skal bare hjelpe J 1,6 år først". G trekker kniven tilbake og venter. (Feltnotat 12.11.09)

Jeg vil se nærmere på den jenta som putter hele brødkiva i munnen. Hennes handlinger er interessante. Det kan selvfølgelig hende at hun er redd for ikke å få nok mat, at hun er veldig sulten slik som man kan tolke den ansattes uttalelse. Jeg undrer meg over om dette kan være en strategi jenta bruker for å unngå å vente? Altså en måte for henne å ta agentskap på i forhold til å slippe å vente. Når hun putter maten i munnen, er den fysisk borte fra hennes tallerken. Hun ser ikke brødkiva lenger. Hun har den i munnen og tygger. Mens tyggingen pågår og før maten forsvinner gjennom halsen, gir hun kroppslig uttrykk for at hun vil ha mer. Stolen, selen og bordet gjør at hun selv ikke når bort til brødkurven. Hun strekker armen ut for å fortelle at hun vil ha mer. Bordet, stolen og selen utgjør begrensninger for barnets mulighet til selv å forsyne seg. Materialiteten forstått som bordet, stolene, selene og maten, vil sammen med diskurser om hvordan man skal spise og hvordan måltider skal gjennomføres, produsere makt og regulere kroppene i denne situasjonen (Rossholt, 2010a). Jenta på ett år og seks måneder blir møtt av begrensninger som stolen, selen, bordet, organiseringen av måltidet gir, i tillegg til forventninger knyttet til hvordan man skal spise på korrekte måter. Hennes kropp gjør noe annet. Jeg tenker at samtidig som hun utfordrer materialitet og diskurser knyttet til måltidet, synliggjør hun også det tatt-for-gitte i forhold til hvordan vi forholder oss til mat som materialitet, til begrensninger som stolen gir og til diskurser knyttet til riktig måte å spise på.

Trygghetsdiskursen – diskurser om begrensninger knyttet barnas motorikk

På grunnlag av samtaler med personalet om hvorfor selene ble brukt som tilleggsutstyr til bøylestolene for barna på ett år, sitter jeg igjen med et inntrykk av at flere diskurser er skrevet inn i dette. ”Trygghet” for barnet ble ofte nevnt. Av redsel for at barnet skulle krabbe ut av stolen og falle ned, ble de festet med seler når de skulle sitte i bøylestolen. Dette handlet altså om personalets trygghet for at barna ikke skulle falle ut når de voksne for eksempel måtte forlate rommet for å hente noe, som de gjør når de skal dekke bordet til lunsjmåltidet. Det ser ut til at det i dette er innskrevet en diskurs om kontroll. I tillegg ser jeg at det også kan handle om en praktisk begrensning knyttet til at det er relativt få voksne på mange små barn. For å få måltidet til å ”gå opp” ser det ut til å eksistere en tatt-for-gitt-holdning til praksis: ”Det er bare slik man må gjøre det for å få servert mat når vi er så få”.

Diskusjonen om trygghet kan man sees både fra barnas og de voksnes perspektiv. Det ene er, som beskrevet ovenfor, de voksnes behov for at å være trygge på at barna ikke faller ned når de selv ikke kan være nært i nærheten. Et annet perspektiv er barnets eventuelle opplevelse av stolen som et trygt sted å oppholde seg, i betydningen et psykisk trygt sted å være. Under samtaler knyttet til bøylestolen og bruken av denne, uttalte en av assistentene på avdelingen:

”Men når vi setter fram de bøylestolene, så kryper jo ungene oppi der sjøl. Det er jo på en måte demmes trygghet i samlingsstund, da. Så det...men så er det jo det med sånn når du leser ”sitter i sele”, da føler jeg sånn derre ,(utydelig) dem har jo ikke noe dem skulle ha sagt når dem sitter der.” (Fra samtale med personalet på avdelingen 08.12.09)

Det er mulig at det at barna vil opp i stolen, er et uttrykk for at de er trygge i stolen. I mine observasjoner så jeg at barn som ble løftet ut av stolene i samlingsstund for å delta i bevegelseslek, etter en stund selv gikk bort til stolen og ville opp i den igjen. Dette kan tolkes som et uttrykk for at barnet betrakter stolen som en trygg base, samtidig som det kan være et uttrykk for en slags følelse av eiendomsrett til stolen. Jeg observerte barn som sa, ”Nei, min” og/eller stilte seg inntil stolen når andre barn tok på eller sto inntil den stolen de hadde sittet i. Det kan også være et uttrykk for at når barnet er blitt introdusert for stolen, så representerer den noe for barnet som innebærer at det ønsker å gjenta sitt møte med stolen. Det er mulig at barnet har skapt seg et regime av trygghet og rutiner som det gir uttrykk for ved å ville opp i stolen igjen, eller ved å gi uttrykk for at stolen er deres. Stolen kan i så måte betraktes som et

artefakt som er gjort betydningsfullt for barna, og som for ettåringene er blitt en del av det å gå i barnehagen.

Som tidligere beskrevet, forlater de voksne barna som sitter rundt bordet i forbindelse med pådekking og forberedelse av måltidet. Ettåring som sitter i bøylestol og som ønsker å komme ut av denne, vil få en relativt stor fallhøyde hvis hun eller han skulle ramle ned fra stolen. Det ser ut til å eksistere kunnskapsregimer på avdelingen om at barn på ett år ikke er motorisk i stand til å komme seg ned fra bøylestolen uten å falle. For å få det til, må barnet først få bein og kropp ut og opp fra bøylene, og deretter manøvre kroppen ned på gulvet. Fra bøylene og ned til gulvet er fallhøyden relativt stor. Dette er forøvrigt en halsbrekkende øvelse uansett om man er ett år eller 53. Når barnet plasseres i stolen uten tilsyn, ser jeg at dette kan medføre fare for at barnet kan skade seg hvis det forsøker å komme ut av stolen. Praksiser knyttet til nødvendigheten av å bruke bøylestol med sele, ser ut til å ha etablert seg som en kunnskap hos de ansatte. Det er noe som tas for gitt som en nødvendig praksis for å unngå skader. Diskursene er skrevet inn i bøylestolen og har gjort det diskursive og det materielle gjensidig avhengig av hverandre. Men er det i tillegg slik at det bak trygghetsdiskursen skjuler seg andre diskurser, som å få dagen til ”å gå opp”, få arbeidet unna, ha et sted hvor barnet kan settes på vent til de voksne har mulighet til å ha tilsyn med barna og så videre?

Hva er ”tilstrekkelig”¹⁷ bemanning...?

Som tidligere omtalt jobber det i alt fire ansatte på avdelingen. På det tidspunkt feltarbeidet ble gjennomført, var det yngste barnet nettopp fylt ett år, og det eldste såvidt over to år. Rent matematisk har hver voksen et ansvar for 3,5 barn. Dette gjelder når alle voksne og samtlige barn er til stede. I en barnehagehverdag skal det imidlertid også avvikles møter, pauser og foreldresamtaler i arbeidstiden. På avdeling ”Bjørnungen” innebærer dette at det under måltidene stort sett er to ansatte inne på avdelingen. På en avdeling med barn i alderen ett til tre år er barna små av vekst og har generelt behov for mer praktisk hjelp fra de voksne, også i forbindelse med måltidene. Rommets utforming og utstyr vil således ha betydning for det voksne arbeidsmiljøet og det praktiske arbeidet som skal utføres knyttet til barna.

Bruken av bøylestolen kan på denne bakgrunn oppfattes som et diskursivt og materielt uttrykk for at det er relativt få voksne i forhold til antall barn. For å få hjulpet alle under et måltid,

¹⁷ Barnehageloven § 18 bruker begrepet ”tilstrekkelig bemanning”. Mer om dette nedenfor.

dekke bordet og samtidig holde rede på hvor barna er, er det utviklet måter å gjøre ting på som personalet tar for gitt. Bøylestolen med sin materialitet og som et middel til å kontrollere barnas kropp, ser ut til å spille en sentral rolle i denne kunnskapen. Bemanningen har etablert praksiser

for hvordan ting kan gjøres effektivt, gitt det antall barn og det antall ansatte avdelingen har. Bøylestolen blir et sted hvor de voksne har kontroll, både når de selv ikke er til stede, og når barn må vente mens de voksne hjelper andre barn.

Jeg oppfatter disse praksiser som en del av andre og mer dominerende diskurser om barnehagens bemanning og samfunnets forståelse av hva de yngste barna har behov for. Ifølge Lov om barnehager skal det være en pedagogisk leder med førskolelærerutdanning pr 14-18 barn i aldersgruppen over tre år, og pr 7-9 barn når barna er under tre år (Kunnskapsdepartementet, 2006a:§18) Den pedagogiske bemanningen må altså i en gruppe med 14 barn i alderen ett til tre år styrkes i forhold til det normen sier om pedagogisk bemanning. § 18 i barnehageloven fastsetter en pedagognorm, samtidig som det i samme bestemmelse sies:

Bemanningen må være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet. (Kunnskapsdepartementet, 2006a:§18)

Kravet til pedagogisk bemanning i lov om barnehager er såkalte minimumsbestemmelser. Dette innebærer at barnehageeier ikke har anledning til å drive barnehager med færre førskolelærere enn det loven fastsetter. I tillegg til førskolelærerbemanningen, sier loven at barnehagen skal ha ”tilstrekkelig bemanning”(Kunnskapsdepartementet, 2006a:§18). Det er med andre ord ikke nærmere angitt hvor mange ansatte det skal være i tillegg til den pedagogiske bemanningen. Det er heller ikke presisert hvilke kunnskaper det øvrige personalet skal ha. Barnehageeiere må med andre ord selv bedømme hva som er ”tilstrekkelig” personale, både med hensyn til antall og fagkunnskap.

Erfaringene tilsier at mange barnehageeiere organiserer barnehagene slik at det pr. gruppe barn, 9 barn under tre år, 18 barn over tre år, er to fagarbeidere/assistenter i tillegg til den pedagogiske lederen som er førskolelærer. Når gruppene har andre gruppestørrelser, som for eksempel 14 barn under tre år, økes bemanningen noe. Slik kan denne bemanningspraksis indikere en diskurs fra eiernes og barnehagesamfunnets side om at dette er ”tilstrekkelig” med tanke på antall ansatte og personalets kompetanse. Barnehageloven og eiernes praksis ser

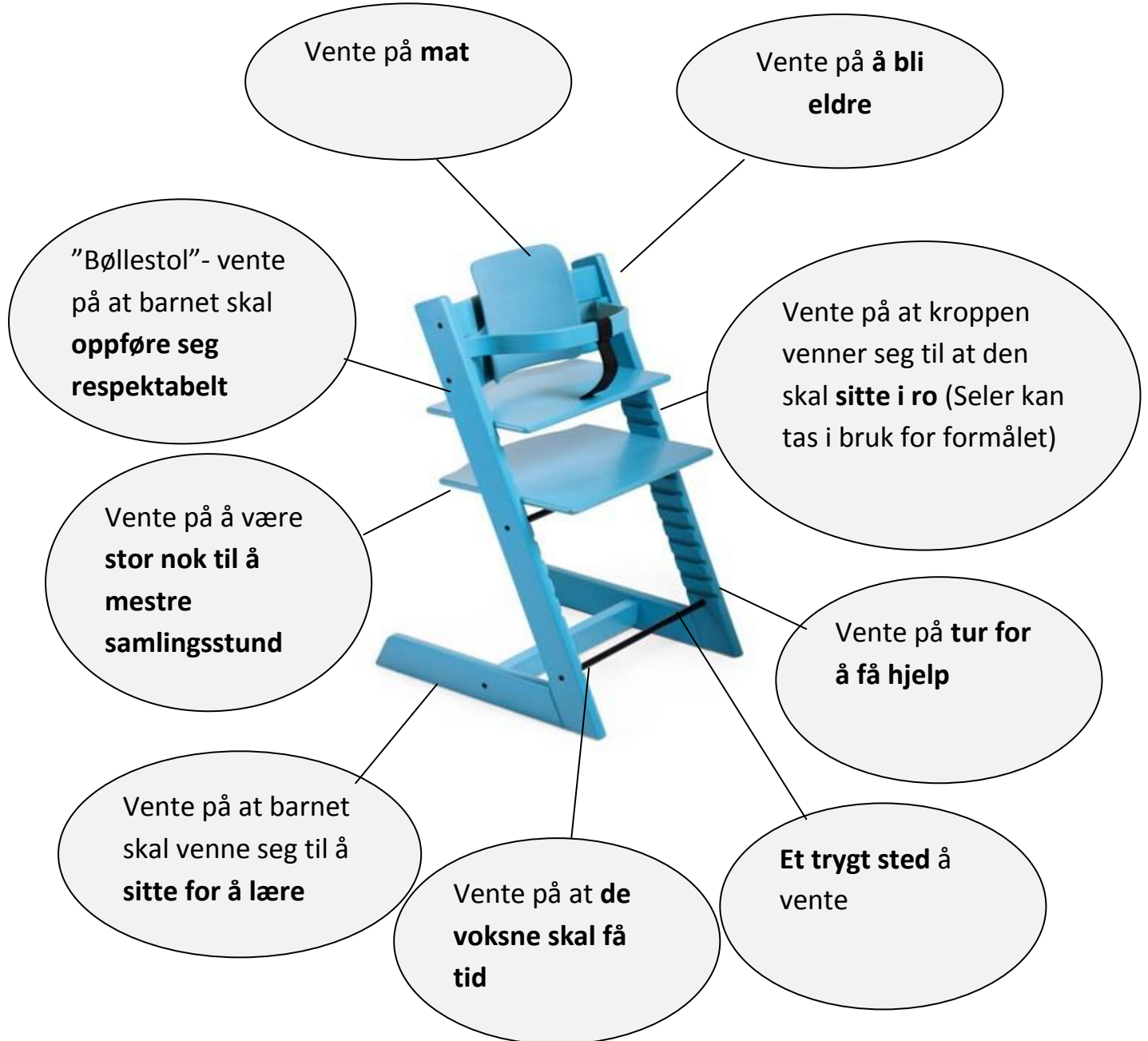
således ut til å skape en dominerende diskurs om tilstrekkelig bemanning. Disse diskursene blir direkte førende for barnehagenes praksis.

I lys av slike dominerende diskurser om bemanning, vil en utstrakt bruk av bøylestolen lett tas som en selvfølge for å få den praktiske barnehagehverdagen til å gå opp. Det kan leses som at stolen og selen som materialiteter er en del av den dominerende diskurs knyttet til måter å møte en anstrengt bemanningssituasjon på.

Modell "Bøylestolen skrevet inn i nett av diskurser"

Som vist tidligere i dette kapittelet, kan bøylestolen oppfattes som et "venterom" der det er skrevet inn mange diskurser. Modellen nedenfor er et forsøk på å oppsummere disse:

Figur 2:



Oppsummering kapittel 4.2

Bøylestolen kan ikke forstås enkelt. Hvordan den forstås og anvendes er kontekstavhengig og avhengig av hvilke diskurser som eksisterer og hvordan stolen som materialitet gis betydning i forskjellige situasjoner. Modell i figur 1 er en skisse for diskurser knyttet til bøylestolen som et sted å vente. Modellen er ikke et forsøk på å lage en uttømmende liste over alle diskurser knyttet til venting som er skrevet inn i bøylestolen. Den er tenkt som en konkretisering for å vise at det er mange praksiser knyttet til bøylestolen som et sted å vente.

4.3 Venting i et makt- og disiplineringsperspektiv

I dette kapittelet prøves det ut diskurser og jeg ser nærmere på praksiser knyttet til makt og disiplinering. Det refereres til flere hendelser som tidligere er presentert, både fra venting i garderobe, samlingsstund og under måltidet.

Det at en voksen pålegger et barn å vente, kan oppfattes som et uttrykk for voksen maktutøvelse. I et pålegg fra en person til en annen, ligger det makt. Forholdet mellom et barn og en voksen vil i utgangspunktet være asymmetrisk i kraft av ulik alder og myndighet, jeg oppfatter det at den voksne pålegger et barn noe, som et meget sterkt maktuttrykk som understreker asymmetrien i forholdet. ”Det er de voksne som bestemmer. Sånn skal du gjøre”.

Makt som perspektiv

Med utgangspunkt i barnas venting under toget i garderoben, kan det se ut som om de voksne har etablert en sannhet om at ”Når barna er ferdige, må de sitte stille og vente på alle de andre”. Det personalet sammen har bestemt om hvordan påkledningen i garderoben skal organiseres, synes å ha blitt en praksis man ikke stiller spørsmål ved. Det ser ut til å eksistere en slags felles forståelse om at det er slik venting *er*. Det tas for gitt som den ”korrekte” måten å organisere ventingen på. På den måten vil diskursen om ”riktig opphold i venterommet” leves som en kunnskap. Diskursen utøver makt i situasjonen (Foucault, 1980a). Slik kan man si at det ikke bare er de voksne som tar makt i situasjonen og sier ”gå og sett dere under toget”, men at de voksne styres av makten som ligger i diskursen – altså det de voksne tar for gitt. Den diskursen som en gang er skapt, utøver ikke bare makt i forhold til barna, men også i forhold til de voksnes handlinger. Man kan si at den er blitt til en kollektiv diskurs (Melaas,

2008) som styrer personalets handlinger knyttet til venting etter at barna er ferdige i garderoben.

Ifølge Foucault er kroppen underlagt streng kontroll og gjenstand for tvang, forbud og plikter i ethvert samfunn. At barna bes om å sitte nettopp under toget ute i gangen, er ikke tilfeldig. Dette er et sted hvor de voksne kan følge med og kontrollere barna bare ved å løfte hodet og blikket fra påkledningen. Det er et sted de voksne har laget regler for, som kan betegnes som rigide linjer. De kan beholde makten i situasjonen ved å løfte blikket, og på den måten avskjære barnas fluktlinjer (Olsson, 2009) og mulighet til å gjøre situasjonen om til noe *annet*.

Med utgangspunkt i Foucaults teorier om at det finnes makt i alle relasjoner og situasjoner, er det ikke overraskende at de voksne utøver makt i forbindelse med venting. Makt kan utøves på mange måter. Forenklet kan man si at makt kan utøves både på gode og dårlige måter. Hvorvidt maktutøvelsen skjer på en god måte, er etter min oppfatning avhengig av flere forhold. I møtet mellom et barn og en voksen, ser jeg ikke for meg *oppskrifter* på en type ”god maktutøvelse”. I et møte hvor den voksne kan bruke sin makt overfor barnet, i kraft av alder og posisjon, ligger det en etisk fordring. Med utgangspunkt i barnets posisjon og alder vil møtet kreve både etisk og faglig refleksjon. At den voksne bruker unødvendig makt eller maktuttrykk i møtet, vil kunne betegnes som en lite god måte å utøve makt på.

Barns motmakt gjennom kroppen

Som tidligere beskrevet, vil det alltid finnes motmakt der det finnes makt (Foucault, 1996). Med utgangspunkt i Foucaults teorier, kan vi si at det finnes motmakt i alle relasjoner og grupper, og således også i en barnegruppe (Rossholt, 2006b). Makt operasjonaliseres ikke gjennom språket alene (ibid.). Dette er spesielt relevant med tanke på de yngste barna, som i liten grad behersker det verbale språket. I en småbarnsgruppe er det da rimelig å tenke at motmakten kommer til syne gjennom andre, kroppslige uttrykk. Som for eksempel måten barna posisjonerer kroppene sine på, måter kroppene beveges på og lyder som kommer ut av kroppene når de utsettes for de voksnes eller andre barns maktuttrykk.

Barna blir i hendelsen i garderoben bedt av de voksne om å sette seg og vente under toget. Etter en stund reiser barna seg og går rundt i gangen. Et blick inn i denne situasjonen kan være at barna utøver en kroppslig motmakt. En motmakt mot de voksnes bruk av makt for å

kontrollere barnas kropp. De setter seg først rolig ned, og møter og lever på den måten de voksnes krav og diskurs om hvordan man venter rolig med kroppene sine. Gjennom makt-motmakt-linsen kan man se at barna ved for eksempel å reise seg og gå rundt omkring, tar tilbake makten over sine kropp. De prøver å unnsnippe de rigide linjene ved å skape noe nytt. De møter makten ved å bevege seg, og ved å flytte seg bort fra de voksnes kontrollerende blikk. Når barna går bort fra stedet under toget, vil de ikke lenger være gjenstand for de voksnes overvåkning. Garderobens utforming gjør at barna beveger seg utenfor de voksnes synsfelt. Når de voksne "glipper" i sin oppfølging av det som er forutsatt å skulle skje, skaper barna noe nytt gjennom sine bevegelser. "*Movement always happens behind the thinker's back, or in the moment when he blinks*". (Deleuze, 2002:1). Vi ser også i situasjonen at de voksne tar makten tilbake ved å hente barna og på nytt plassere dem under toget. De rigide linjene gjeninntas, fluktlinjene og de fleksible linjene avskjæres. Kroppene blir igjen rolige. Etter en stund reiser de seg imidlertid opp igjen og begynner på ny å gå rundt, slik at de voksne ikke har mulighet for å se dem. Med utgangspunkt i filosofien knyttet til "Lines of flight", kan man si at barnas fluktlinjer går i sikksakk mellom de rigide og de mer fleksible linjene.

Disiplinering

Det at de ansatte forventer at barna skal holde kroppene i ro når de er bedt om å vente, kan sees som et ønske fra de voksnes side om at barna skal disiplinere kroppene sine. Når de ikke gjør dette, når de for eksempel reiser seg opp fra plassen under toget der de venter på at de andre barna skal kle seg ferdig, korrigerer de voksne dem. Barnas flukt stanses. De voksne bruker sin makt til på ny å be barna sitte i ro, på ny forvente at barna skal disiplinere kroppene sine. I forhold til de forventningene som er verbalisert, og i forhold til reaksjoner på kropp som ikke tilfredsstillende forventningene, ser det ut som om en disiplinert kropp er en sittende, rolig kropp som ikke beveger seg bort fra plassen som er tildelt. Fra en disiplinert kropp kommer det ikke mange lyder, og for en disiplinert kropp er fluktlinjene avskjært.

Når tvangen er velberegnet, omformer den kroppen slik at den til enhver tid er tjenestevillig (Foucault, 1994b). De voksnes stadige *forventning* om ro og *forsøk* på å roe barnekroppene, kan sees som en måte å forsøke å disiplinere kroppen til nye vaner på. I enkelte situasjoner så jeg at barna gikk og satte seg ned slik de voksne forventet, uten at dette ble sagt. Det ser som

om tvangen fortsetter å være virksom i stillhet når kroppen har fått nye vaner (Foucault, 1994b). Disiplineringen foretas da av barna selv. Det som forventes av dem, nemlig å sette seg rolig under toget, ser ut til å sitte i kroppene deres. Det som gjør disiplineringen så ”elegant”, er i følge Foucault (1994) at disiplineringen skjer uten sterke styringer. Den står og lever på egne bein ved for eksempel at barna selv etterhvert disiplinerer kroppene i tråd med forventningen. Foucault hevder at disiplinen skaper ”føyelige” kropper. Jeg så ofte at når barna på ett år ble satt i bøylestol med sele, roet kroppene deres seg ned og de ble føyelige. Armer og bein falt til ro på bøyle og fotbrett, i alle fall for en stund. Det oppfatter jeg også som en type disiplinering, hvor barnets kropp har lært at ”når jeg settes i den stolen med sele, så forventes det av meg at kroppen min er rolig”. Man kan se på det å bruke bøylestol med sele som en måte å disiplinere kroppen til ro på. Hvis vi ser på samlingsstunden som tidligere beskrevet, hvor ettåringene sitter i stolene sine på ”fløyen” og hvor toåringene sitter på benken, kan dette forstås som en diskurs om at når kroppene er disiplinert rolige, kan barna flyttes over på benkene. Barnas møter med erfaringer og opplevelser både av seg selv, av andre, av materialiteter slik som for eksempel stolen barnet sitter i, skriver seg inn i barnets kropp (Ulla, 2008). Det barnet opplever, den disiplineringen barnet for eksempel blir utsatt for, vil i et slikt perspektiv få betydning for hvordan barnet handler, og for hvordan barnet konstruerer seg som subjekt.

Jeg har fått denne lille fortellingen fra en mor til en treåring som går i barnehage:

”I dag da vi var hjemme sa Anders (3 år) plutselig. ”Sitt rolig”, ”Flytt deg dit” med streng og litt sint stemme. Det kom fram at han snakket om samlingsstund. Jeg spurte ham om han satt urolig og om de voksne sa slikt til ham. Da sa han ”Nei, mamma. Jeg er snill gutt, jeg””

Dette er for meg en fortelling om at det i barnehagen gjennomføres praksiser på bakgrunn av diskurser om at de barna som ikke sitter stille, og ikke gjør det som forventes, for eksempel i samlingsstund, ikke er ”snille barn”. Jeg stiller meg spørsmålet om et ”snilt” barn i barnehagen er et barn som sitter disiplinert og rolig.

De minste barna i barnehagen er ”lærlinger” med tanke på å disiplinere sine egne kropper. Med bruken av bøylestoler med sele til ettåringene, toåringene som får sitte i stoler uten bøyle og på krakken i samlingsstund, kan det se ut som om disiplineringen skjer gradvis og at man rykker oppover i hierarkiet med alderen og når det forventes at kroppen på egen hånd

forholder seg roligere. Jeg viste tidligere til samtaler i refleksjonsmøtene hvor de ansatte på avdelingen sa at trygghet for barnet var en av begrunnelsene for bruken av bøylestol med sele. Og det er selvfølgelig et poeng at når et såpass lite barn skal sitte på en så høy stol som en bøylestol er, kan det falle ut. Dette peker også på en annen diskurs – diskursen om at barnehager med små barn har bøylestoler som en del av interiøret. Dette ser ut til å representere en holdning til hvordan en småbarnsavdeling skal møbleres som tas for gitt i mange norske barnehager. Jeg har ikke registrert kritiske diskusjoner i det offentlige rom knyttet til hvordan bøylestolen anvendes. Selv om stolens materialitet og diskursen om trygghet ikke kan sees på som løsrevet fra hverandre, tenker jeg at det også finnes en mer subtil diskurs om disiplinering knyttet til bruken av stolene.

Ifølge Foucault (1994b) er disiplinering rangeringens og samordningens kunst.

Disiplineringen individualiserer menneskekroppen ved å gi hver enkelt sin bestemte plass. Ikke slik at kroppen slår rot der, men tvert imot slik at den sirkulerer innenfor et nettverk av relasjoner. Foucault (1994b) viser blant annet til alder og plass i rekken. Alder, prestasjoner og oppførsel gir ”eleven”, som han viser til, mulighet til å endre posisjon i et rangsystem. I et slikt perspektiv kan vi se bruken av bøylestol med sele for ettåringer som et slags fysisk og materielt uttrykk for barnets ”rang”. Det samme gjelder de barna som sitter på benken: De er blitt funnet verdige til å avansere i ”rangsystemet” som følge av blant annet alder og disiplinert kroppslig oppførsel. Toåringene er således ikke lenger i en slags venteposisjon i samlingsstund, men har rykket opp i hierarkiet.

4.4 Venting - system som lekker.

Å få barn til å vente, og bestemte krav til venting som for eksempel hvor det skal ventes, hvordan kroppene forutsettes å være under venting og så videre, kan beskrives som et system eller en struktur. Et system eller en struktur som de voksne har laget for hvordan venting skal foregå. I dette avsnittet vil jeg nettopp se på ventingen som tema, analyse og system. Ifølge Deleuze og Guatarri (2004) lekker alle systemer og strukturer. Jeg tar en slik forståelse av systemer med inn i korte beskrivelser av hendeler og de ansattes refleksjoner. Først tar jeg for meg barna som medskapere av lekkasjer, for deretter å sette fokus på de voksne som medskapere av lekkasjer. Avslutningsvis vil jeg se nærmere på barnas produksjon av fluktlinj, eller ”lines of flight”.

Barna som medskapere av lekkasjer

Hendelsen nedenfor er hentet fra et måltid. Samlingsstunden er akkurat avsluttet, og det er lunsjtid. Barna har vasket hender og er plassert rundt to bord i de to oppholdsrommene. Avdelingen har den rutinen at de setter alle barna rundt bordene før mattralla hentes inn og bordet dekkes. Hendelsen utspiller seg ved bordet som er plassert ute i det store oppholdsrommet.

Fem barn sitter rundt bordet. Maten er ikke satt frem ennå. Den voksne som har ansvaret for bordet, synger "Gutter og jenter" sammen med barna. Den voksne forlater deretter bordet for å hente mat og servise. Barna blir sittende rundt bordet. En gutt (ca 1, 5 år) som sitter i bøylestol med sele, dunker på bordet. En jente (ca 1, 5 år) som også sitter i stol med bøyle og sele, pendler kroppen frem og tilbake så langt selen tillater det og sier "Bæ, væ". Strekker armene frem. Flere av de andre barna lager lyder og dunker med hendene på bordet. (Feltnotat 12.11.09)

I samtaler ga personalet uttrykk for at når barna plasseres rundt bordet før maten er satt frem, er det for å vente på maten. En av de ansatte uttrykte det slik:

"Noen har plutselig dekket på tallerkener, og så var det egentlig jeg som skulle dekke. Det er liksom masse som skjer, og så sitter egentlig ungene der og bare er der, for vi er så opptatt med vårt, liksom. Så sitter dem liksom bare og ja ...venter, da. Liksom litt sånn tålmodig helt til dem begynner å hyle eller skrike og sånn, og vi kommer inn..." (Fra samtale med personalet på avdelingen 08.12.09)

Det er interessant å la disse to fortellingene møte hverandre. Den ansattes fortelling er en fortelling som formidler at hun oppfatter situasjonen før maten er kommet på bordet som en ventesituasjon. Utsagnet "Liksom litt sånn tålmodig..", indikerer de voksnes forventning til venting, og hva de faktisk tenker skjer. En forventning om, og en tro på at barna skal sitte stille med kroppene og ikke lage for mye lyd. Barna er blitt fortalt at de skal spise. De vet at de sitter og venter på at maten skal komme på bordet. Hvis det å være "tålmodig" innebærer å sitte kroppslig stille og ikke lage for mye lyd, erfarte jeg at barnas måter å være på ikke svarte til de voksnes forventninger i slike situasjoner. Det så ut til at det de voksne kalte "å sitte og vente på maten", ble til noe annet for barna. De gjorde situasjonen om til noe helt annet enn

kroppslig rolig og ”tålmodig” venting. Systemet ”venting” ble til noe annet. Det ble omgjort eller omskapt til bevegelser og lyder. Interaksjoner og intra-aksjoner. For eksempel interaksjoner barna imellom ved at de så på hverandre og lo. Det var intra-aksjoner mellom barn og bord. De dunket med hendene. Mellom barn, asjett og bord når asjetten ble dunket i bordet, og de kunne for eksempel reise seg i bøylestolene så langt selen tillot det. En slags trippel intra-aksjon mellom stolen, selen og barnet. Barna var alt samtidig og i bølger. De fylte venterommet med noe helt annet enn det de voksne forestilte seg – ”tålmodighet” i betydningen å sitte stille med kroppene. Systemet venting slo sprekker. I den beskrevne hendelsen kom det ut lyder, bevegelser og glede. Barna skapte ”lines of flight”. Andre ganger så jeg at situasjonen kunne bli preget av sutring og smågråt. De følesemessige uttrykkene hos barna er her varierende, som i de fleste andre situasjoner i livet og i barnehagehverdagen.

Med Deleuze og Guatarri (Olsson, 2009) kan vi si at barnas ”flukt” - ”lines of flight” – gjorde situasjonen om til noe annet enn venting. Eller at barna legger noe annet og mer aktivt i det å vente enn de voksne gjør. Ved flere anledninger knyttet til måltid så jeg denne litt yre bølgen av lyd, ord og bevegelser. Feirer barna at maten kommer på bordet snart (Sandvik, 2006)? Er det slik at ventingen skaper en slags positiv forventning i forhold til det som skal komme? Et slags ”Hurra, vi skal snart få mat”, formidlet med kroppslige bevegelser og lyd?

Hvis jeg ser på situasjonen som et voksenfritt rom, hva er dette da et uttrykk for? Kan det også være et uttrykk for at nå er det vi – barna- som ”ruler” denne barnehagen og bestemmer hva rommet skal fylles med? Et rom hvor de selv kan ta agentskapet, hvor de selv fyller tida med det de synes er meningsfylt? Det er umulig å vite eksakt hva dette er fylt av. Det som er sikkert, er at fra blir satt inn til bordet, til maten settes frem og den voksne setter seg til bordet, skaper barna fluktlinjer og er produktive. Barna tar initiativ til å produsere sine egne aksjoner. Aksjoner som aldri er like, men det jeg har sett er produksjon av noe annet enn en rolig ventende kropp. Og det skjer stadig noe nytt.

De voksne som medskapere av lekkasjer

Som jeg har påpekt flere ganger i oppgaven, forventet de ansatte i barnehagen at barnas kropper skulle forholde seg rolig når de ble bedt om å vente. En måte å forstå dette på, er å betrakte det som en forventning om at ”aktiviteten” *er venting*, og at venting er å være opptatt av nettopp å vente på neste aktivitet. En slags forventning om å være uproduktiv, og muligens

også en forventning om å være lojal overfor til de voksnes forventinger. Det sammensatte og komplekse blir tydelig når de ansatte også gir uttrykk for at de forventer at barns kropp skal være i ro mens de venter, men kanskje ikke så lenge. De voksne forventer på den ene siden at barna er lojale mot et ventesystem de har laget, for eksempel som det å sette seg under toget etter at de er ferdig påkledd. Samtidig forventer de ikke dette hele tiden. Og heller ikke av alle. Jeg tenker dette som et vanlig dilemma i profesjonsfeltet, og at det ligger både etiske og faglige dilemmaer i denne kompleksiteten. Etiske dilemmaer knyttet til lojalitet overfor hva man har vært med på å bestemme sammen med de andre ansatte, og ikke minst det etiske i møtet med det enkelte barn. I selve møtet vil man også stå overfor spesielle faglige utfordringer knyttet til akkurat den situasjonen man er i, og til de barna man er i møte med. Dette setter fingeren på det sårbare i strukturer og systemer, og på de dilemmaene som møter personalet i feltet.

Hendelsen nedenfor er fra påkledning i garderoben. Det er to barn og en voksen til stede i tillegg til meg.

Jenta 1 år settes ferdig påkledd ned på gulvet i garderoben. Hun står på beina med armene rett ned og sier "Eh". Kommer gående mot meg, går forbi og ut i gangen. Den voksne som er til stede i garderoben, hjelper en gutt å kle på seg. Jenta står stille ute i gangen uten å bevege kroppen. Snur rundt og går tilbake mot døråpningen mellom garderoben og gangen. Stopper. Ser opp på veggen, og sier "eh" flere ganger etter hverandre. Jeg stikker hodet ut i garderoben for å forsøke å se hva hun ser på. Jenta ser på meg og ler. Går mot meg og smiler. Inn i garderoben igjen. "Venter du på oss?" spør den voksne henvendt til jenta. Jenta detter på magen. Ligger helt stille med kroppen en liten stund. Ingen lyder. Reiser seg opp selv. Går rundt i garderoben, bort til benkene. Tar på flere av dem og sier "Eh, eh" med syngetone. Stopper ved en av benkene og tar tak i den. Setter seg på huk mens hun fremdeles holder seg fast i benken. Reiser seg og skyver armene innover benken til det stopper under armene hennes. Reiser seg etter en stund og vandrer rundt i garderoben igjen helt til den voksne er ferdig med å kle på gutten. Deretter går de ut alle tre. (Feltnotat 12.11.09)

I denne situasjonen ser det ut til at det yngste barnet på avdelingen som på dette tidspunkt var ett år og en måned, var unntatt fra "systemet" avdelingen har etablert rundt venting i garderoben. Jenta blir ikke bedt om å gå og sette seg under toget. Her ser det ut til at de fleksible linjene er aktive og gir jenta mulighet for å oppdage og skape sitt eget. Hun gis

mulighet til å følge sine egne fluktlinjer, samtidig som den voksne helt klart definerer situasjonen som en ventesituasjon: *"Venter du på oss?"*. Den voksne stiller ikke krav til barnet om å tilpasse seg det voksenavtalte systemet. Ved sin praksis i situasjonen, forlater hun et ubøyelig system og gjør det mer fleksibelt. I refleksjon med personalet rundt denne observasjonen ble blant annet følgende sagt.

"A: Ja, jeg tenker at ho får ikke beskjed om å gå og sette seg under toget da. Ho er jo liten og gjør ikke så mye ut av seg, og da er det liksom greit"

Lengre ut i samtalen:

"A: ...og så var det bare to som skulle ut, da kunne du la dem være der, da"

B: Ja, men det er ikke sikkert, det er ikke sikkert vi ville stilt det kravet til ho hvis det hadde vært i en sånn situasjon med veldig mange unger heller. Vi bare, liksom, hadde latt henne rusle rundt"

A: For ho virka veldig fornøyd. Ho kunne rusle rundt og se at det var god plass i garderoben. At det var stille og rolig der. At ho ble kjent med garderoben" (Fra samtale med personalet på avdelingen 24.11.09)

Det ser altså ut til at alderen til jenta er et element som skaper lekkasje i strukturen. Det gis et rom for jenta på ett år til å handle på eget initiativ etter at hun er ferdig påkledd. Dette innebærer at kravene til denne jenta defineres annerledes enn til de barna som er litt eldre. I valget og i de voksnes refleksjoner kan det synes å være en pedagogisk tanke bak det at den voksne i garderoben ser bort fra den tidligere valgte strukturen. Jenta gis rom til å velge sine egne bevegelser, hun blir ikke bedt om å sette seg under toget. De voksne gir rom for at jenta og rommet får intra-agere med hverandre, uten at de griper inn. Hun tillates å følge sine egne "lines og flight". Jentas møte med garderobekrakken hvor hun skyver armene langs benken og lar magen skli så langt inn som armene hennes rekker, beskrives av de voksne som at *"ho ble kjent med garderoben"*. Jenta tar agentskap overfor krakken, og krakken overfor jenta. Det skjer en intra-aksjon mellom jenta og krakken. Jenta tar makt over krakken ved å skyve seg fremover. Krakken, men også kroppen i kraft av ikke å ha lengre armer, setter grenser for hvor langt hun kan skyve seg inn. Krakken er en aktiv del av den kunnskapen jenta tilegner seg om garderoben og om egen kropp og bevegelse.

De voksne har i utgangspunktet laget et system eller en struktur for venting. Det er enighet om systemene, men samtidig gir de ansatte i refleksjonsmøtet uttrykk for at de ofte fraviker systemene på forskjellige måter. Nettopp i det at de voksne lot systemet "lekke" i den hendelsen som er gjengitt over, ble det skapt andre muligheter for jentas kroppslige bevegelser og for medskapning av kunnskap om garderoben som rom og materialitet, enn om den avtalte strukturen med å sette seg under toget var blitt fulgt. I dette ligger også de voksnes mulighet til å se noe nytt og skape ny forståelse og eventuelt endring. I uttalelsen som "...*At ho ble kjent med garderoben*" ligger det et potensial for å reflektere rundt alternative pedagogiske praksiser.

Som tidligere omtalt, påpeker Deleuze og Guattari (2004) at det første vilkåret for en struktur eller et system, nettopp er at det lekker. Altså finnes det intet system uten lekkasjer. Disse lekkasjene fører til at noe fra strukturen eller systemet alltid forsvinner. Systemet med å vente under toget blir sjeldent fulgt helt likt, noe endres eller forsvinner. Under min tilstedeværelse i barnehagene la jeg for eksempel merke til at de voksne enkelte ganger konkret ba barna om å sette seg der når de var ferdige, mens det andre ganger ikke ble uttalt eksplisitt. Her ble for eksempel de verbale delene av rutine borte. I samtaler med meg viste personalet flere ganger til hva de i forskjellige sammenhenger var blitt enige å gjøre. Altså hvilke strukturer eller systemer de tenkte seg. I samtalene kom det frem at det etablerte systemet for venting i garderoben, sjeldent ble praktisert likt. Personalet hadde individuelle skjønnsmessige vurderinger i situasjonen. På den måten opererer både rigide, fleksible og flyktige linjer sammen (Olsson, 2009).

Dette peker mot en annen interessant diskurs; diskursen om at det å gjøre likt er viktig i barnehagen, og i det kan det eksistere diskurser om at det for flere voksne faktisk er mulig å praktisere systemet helt likt. *En* diskurs blir uttalt, på samme tid som praksis viser at det eksisterer mange diskurser samtidig (Rossholt, 2010b). Jeg ser at ved å dekonstruere praksiser knyttet til organisering av venting i garderoben, avdekkes lag på lag av diskurser; en slags diskursiv "lagkake". Og de ligger ikke bare i lag, men også i bredden. Betegnelsen et nett eller et nettverk av diskurser (Foucault, 1972), er muligens mer dekkende.

I samtale med personalet om garderobesituasjonen og om at barna blir bedt om å sitte under toget, sier den pedagogiske lederen:

”Nei, jeg tenker det at jeg forventer at de skal sitte der en stund, håper jeg, og så tenker jeg at det er en sånn tillæringsgreie hvor man må sitte litt lengre utover året liksom” (Fra samtale med personalet på avdelingen 24.11.09)

Dette kan indikere en pedagogisk vurdering om at jo eldre barna er og jo mer erfarne barnehagebarn de er, desto lenger venter hun at de er i stand til å bli utsatt for eller har mulighet for å innordne seg systemet. Dette kan oppfattes som en alders- og ansiennitetsdiskurs. Og i tillegg en læringsdiskurs. Jo lengre tid barnet oppholder seg i barnehagen, desto mer kan du forvente at det tilpasser seg og desto mer kunnskap om hvordan systemene fungerer får de. I et ontoepistemologisk perspektiv, ligger det her en teori eller en diskurs hos pedagogen som uttaler dette om at barna lærer ved å være til stede, ved å oppleve og å se. Ved kroppslig å få erfaring med toget, veggen og gulvet. Barna lærer seg diskursene om venting gjennom materialitets kraft og repetisjon av hvordan man kroppslig venter i garderoben. Utsagnet om at dette er en *”læringsgreie”* kan indikere at det ventesystemet de ansatte i felleskap har etablert, gradvis skal styre barnet. Og muligens en tro på at det er mulig å tette ”lekkasjene” i ventestrukturen, bare barnet er gammelt nok og har vært der lenge nok.

Venterommet som verksted for barnas produksjon av ”lines of flight”

I kapittel 1.2 ”Kunnskapsstatus” viser jeg til Sverige på 1940-tallet, og tolkningen av venting som kun uproduktiv (Nordin-Hultman, 2004). I en artikkel i *”Barnträdgården: tidskrift för Pedagogiska föreningen för förskolabarn”* beskriver Warburg ventetiden mellom aktiviteter og rutiner som ”improduktiva” : *”Väntan på mat, väntan vid avklädning, påklädning, samling o.s.v. Dessa vänttider äro så improduktiva!”*(Warburg, 1944:94). Det uproduktive barnet blir satt om mot det lekende barnet. Jeg tolker Warburg slik at det å tenke seg det produktive og uproduktive barnet er parallelt til å tenke på det som det aktive og inaktive barnet. Altså aktivt – passivt som dikotomi, hvor det aktive eller produktive tillegges større verdi enn det som blir definert som passivt eller uproduktivt. I dette avsnittet ønsker jeg nettopp ved dekonstruksjon å se kritisk på og forstyrre denne dikotomien. Det er lenge siden 1944, men samtaler med personalet som jeg tidligere har gjengitt, viser nettopp at de har en forventning om at barna skal vente rolig, noe som kan oversettes til inaktiv eller passiv i denne sammenhengen. Spesielt tenker jeg at dette er knyttet til det å holde kroppene i ro.

Det at barnet er inaktivt eller uproduktivt i ventesituasjoner, stemmer ikke med det jeg har observert i barnehagen. Barna omgjør venting til noe annet enn passiv, inaktiv, uproduktiv venting. Selv om vi tenker oss at barna faktisk hadde oppfylt de voksnes forventinger om kropper uten bevegelser og lyder, er det mulig at dette allikevel ikke kunne sies å være uproduktivt eller inaktivt. Er det å tenke, det å feste blikket på noe, det å følge noen med blikket, inaktivt eller uproduktivt? Er det å se på et annet barn, bevege kroppene i takt med hverandre, utveksle lyder, og ord uproduktivt? Er det for eksempel uproduktivt å hvile eller er det å hvile også produktivt? Selv oppfatter jeg meg ikke som uproduktiv når jeg for eksempel sitter og venter på venterommet hos legen min. Jeg tar kanskje et ukeblad og leser litt. Jeg nyter kanskje det å endelig kunne sitte ned og hvile i en hektisk hverdag. Jeg er *aktivt* hvilende. Selv hvis jeg irriterer meg over at legen er forsinket, produserer jeg noe ved at jeg tenker dette. Jeg produserer irritasjon og muligens sinne. Dette forutsetter at det ”aktive” og ”produktive” sees som noe mer enn kun det synlig aktive og produktive. Jeg tenker for eksempel at det å tenke er en aktiv del av det å være.

Gjennom hendelsen nedenfor hvor barna er plassert ved bordet for å vente på mat, vil jeg forsøke å belyse hvordan barna produserer når de er satt til å vente.

Det er tid for måltid. Barna sitter i stoler rundt de to bordene i de to oppholdsrommene. Bordene er ikke dekket ennå. Ved bordet i det største oppholdsrommet sitter 6 barn. Barna sitter urolig med kroppene sine. Et barn smågråter litt. Et barn i en bøylestol spreller med beina. Et annet barn som sitter i bøylestol med sele, har det ene beinet delvis under seg på stolsetet i en slags delvis ”skredderstilling” mens hun følger de voksne i rommet med øynene. De voksne setter maten på bordet. Når maten er kommet på bordet, avtar bevegelser og lyder. Kroppene blir helt rolige. (Feltnotat 08.12.09)

Ut fra en vid forståelse av det å produsere, tenker jeg at barna produserer mye i hendelsen som er beskrevet over. Dette er ikke et forsøk på å si at ”dette produserer barna i denne situasjonen”, men mer et blikk knyttet til mangfoldet i det de produserer. Barna produserer sine ”lines of flight”, der de voksne beskriver situasjonen som venting. I fluktlinjene tenker jeg på barna som produktive. Et barn produserer gråt, et barn produserer bevegelser med beina sine. Jenta som sitter i skredderstilling og følger den voksne med øynene, er helt rolig med størstedelen av kroppen, men produserer helt klart bevegelser med øynene. Med en oppfatning av aktivitet og produksjon som mer enn det man rent kroppslig ser, tenker jeg at

hun også produserer tanker. I starten av hendelsen som muligens ikke ville bli karakterisert som en aktivitet eller aktiviteter, skjer det mer aktivitet enn når maten står på bordet og det er klart for spising. Den kroppslige aktiviteten som gråt, bevegelser med bein og så videre, opphører. Kanskje for å ta sats med kroppen foran møtet med maten? Et slags ”stille før stormen”?

I de kroppslige bevegelser og posisjoner synliggjøres barnas fluktlinjer. For at vi skal bli oppmerksomme på og i stand til å utforske slike ”lines of flight”, er det nødvendig å rette et oppmerksomt blikk og lytte meget nøye (Sandvik, 2009). Det å gi slike fluktlinjer verdi som barnas egen produksjon, er en stor pedagogisk utfordring. De voksnes trang til å avskjære fluktlinjene viser nødvendigheten av at de voksne tar hensyn til sin egen maktproduksjon (ibid.).

I dette kapittel 4.4 har jeg sett på venting som struktur eller system, og satt dette opp mot Deleuze og Guattaris tanker om at alle systemer lekker. Jeg har vist hvordan både de ansatte som har skapt ventesystemene og barna er medskapere av lekkasjer. I lekkasjene skjer det noe spennende og nyskapende som ikke er venting. Dette slår også kiler inn i synet på venting som noe uproduktivt. I ventingen ligger nettopp en mulighet til å skape og produsere. Eller for å si det med Deleuze og Guattari: ”...to create something new”(2004:238).

5 Etter - refleksjoner

Dette kapittelet inneholder en rekke refleksjoner knyttet til prosessen og til noen av de valgene som er gjort. Det innledes med et metablick på egen forskerrolle og forskningsprosess. Videre følger refleksjoner knyttet til skriving som prosess. Kapittelet inneholder også etiske refleksjoner knyttet til en del av de valgene jeg har gjort.

Avslutningsvis pekes det på mulige synergieffekter som resultat av refleksjonsmøtene med personalet, samt refleksjoner rundt aksjonsforskning som alternativ til den metoden jeg har valgt.

5.1 Med blikket på egen forskerrolle og – prosess

Som anført tidligere, legger jeg til grunn at stemmen og språket er en del av kroppen. Når jeg har forholdt meg til barn som ennå har et begrenset verbalspråk, har mitt fokus vært på resten av barnas språk. På bevegelser, lyder, handlinger og så videre. De yngste barnas språk er rikt og kan lett neglisjeres i en vestlig verden hvor språk er ensbetydende med verbalspråk (Viruru, 2001). Jeg tenker derfor på barnas ”stemmer” som hele deres rike repertoar av uttrykksformer. Derfor har mitt blick, min hånd og min penn vært redskaper for å bringe barnas stemme inn. Jeg ser klare utfordringer knyttet til dette. Det er jeg som velger ut og bringer inn det jeg finner interessant. Barna har små muligheter for å korrigere meg. Johannesen og Sandvik (2008, s97) sier: ” *Det å skulle møte den andre uten et ønske å se denne andre i sitt eget bilde, er en stor utfordring*”. Derfor har det vært av avgjørende betydning for meg å tilstrebe et ”åpent” blick.

Mitt etiske utgangspunkt er at man aldri kan forstå et menneske fullt ut, det være seg et lite eller stort menneske, et menneske med mye eller lite verbalspråk. I en slik forståelse vil ikke det man ser eller hører kunne sees på som en objektiv sannhet. Den ”objektive sannheten” om andre mennesker eller fenomener er en umulighet. Jeg kan aldri fri meg fra at det er mitt blick som velger ut hva jeg skal se på, hva jeg ser, hva mine ører skal høre, jeg som tolker og min penn som skriver (Rhedding-Jones, 2005). Å bringe andres stemmer inn i forskningen er ikke et forsøk på å finne et slags objektivt eller et konsensuspreget blick, men en måte å berike mitt eget blick og å utfordre egen forståelse. Som jeg påpekte innledningsvis, har jeg forsøkt å holde fokus på at de voksne ikke skulle få en ”dobbeltstemme” ved at de i tillegg til sine

handlinger, hadde mulighet til å komme med verbale innspill i refleksjonsmøtene. I mine observasjoner har jeg vært mest opptatt av barnas språk og bevegelser, og dermed kan man muligens si at jeg har forsøkt å kompensere med et slags ”dobbel blikk” på det barna gjør og forteller.

5.2 Refleksjoner rundt skriveprosessen

Jeg tenker på skrivprosessen som mer enn det å skrive den formelle masteroppgaven. Skriveprosessen omfatter alt fra den tenkeskrivingen som ble foretatt før prosjektet endelig ble formulert, skrivingen av feltnotater, transkribering av notater og lydopptak og til den formelle masteroppgaven (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2000). Alle disse formene for skriving har gitt meg verdifulle refleksjoner underveis, og har hatt stor betydning for utformingen og skrivingen av selve masteroppgaven. Skrivning er en kontinuerlig pågående prosess som omfatter mer enn det å sette ordene ned på papiret (Lenz-Taguchi, 2010). Prosessen inkluderer refleksjoner, når jeg forhandler min forståelse med andres forståelser, når jeg leser andres tekster og når jeg lever livet mitt. Alt dette er en del av skriveprosessen (ibid). På den måten kan man si at transkribering og den tenkingen jeg har gjort underveis og i dialog med andre, egentlig er deler av selve skriveprosessen som kulminerer i en formelt ferdig oppgave. Prosessen avsluttes heller ikke når oppgaven er ferdig skrevet, men vil fremdeles være operativ og pågående. Mine egne erfaringer knyttet til muntlig forsvar av skrevne tekster til tidligere eksamener, understreker nettopp at arbeidet med teksten fortsetter etter at det formelt er ferdig skrevet og levert. Når jeg tenker på min tekst eller tar min egen tekst fram igjen, fortsetter den å utvikle seg. Jeg får nye refleksjoner, og kanskje nye perspektiver på innholdet og på teksten, og den fortsetter å endre seg i møtet med andre som leser teksten min. Ved å legge en slik forståelse av tekst og skriving til grunn, kan det siste punktum i denne teksten heller leses som et kolon:

Writing is a continuously ongoing process that takes place also when you are actually writing, when you talk your understandings into existence, when you negotiate your understandings with others, when you read and communicate with other texts around you – when you are in the process of living your life. The text is formally finished but goes on operating even after text is formally finished. (Lenz-Taguchi, 2010:147)

5.3 Ethiske refleksjoner

Underveis i forskningsprosessen har jeg ført loggbok. I loggen knyttet til det første møtet med hele personalet på ”Bjørnungen” tidlig høsten 2009, skriver jeg at personalet møtte meg på en åpen, nysgjerrig og positiv måte. Da feltarbeidet startet, opplevde jeg det samme fra barn og foreldre.

Som jeg har vist til tidligere i oppgaven, betyr det å være voksen å inneha en maktposisjon overfor barn. Det gir ikke mindre makt å være forsker i en slik sammenheng. Begge posisjoner gir mulighet til å definere barna. Mæhlum(2007) peker på at barna i stor grad er forsvarsløse overfor forskerens antagelser, og at de er helt avhengige av forskerens refleksjoner rundt egen rolle som forsker.

I etnografisk tilnærming bringes ofte fortellinger og historier inn, slik jeg har gjort det i denne oppgaven. I oppgaven bruker jeg benevnelsen *hendelser*. Det å se på disse hendelsene som sannheter fra det levde liv i barnehagen, vil ikke kunne forenes med en poststrukturell tilnærming (Pedersen, 2007). Hendelsene vil alltid kunne være gjenstand for mine konstruksjoner, og må sees i lys av de diskurser som er med på å forme materialet og meg som forsker og menneske. Jeg har derfor under feltarbeidet og også i arbeidet med tolkninger og skrivningen av oppgaven, tilstrebet en kritisk blikk på til mitt eget arbeid.

Synet på barn som selvstendige subjekter har ført med seg en bevissthet om viktigheten av å behandle barn i forskningen ut fra samme etiske retningslinjer som voksne (Kampmann, 2003). Rhedding-Jones (2005) hevder at barn nå, i større grad enn tidligere, blir lyttet til og tatt seriøst i forskningen og at dette er et resultat av kritisk tenkning. I forhold til barn i alderen ett til tre år er det utfordringer blant annet knyttet til innhenting av samtykke. Juridisk er det korrekt å innhente samtykke fra foreldrene. I forhold til de yngste barna, tenker jeg samtykke som noe som innhentes der og da og hele tiden - når jeg konkret og fysisk er sammen med barna. Vil et barn ikke ha noe med meg å gjøre og gir klart uttrykk for dette, bør fokuset flyttes. Jeg har brukt notatbok og blyant under feltarbeidet. Muligens anses dette som etisk enklere å bruke enn for eksempel video, men samtidig blir det å bruke penn og blyant mer skjult for barnet. Et barn kan tydelig reservere seg fra å bli filmet, men hva jeg skriver i boka mi, har ikke barnet mulighet for å ta stilling til. Under feltarbeidet ble jeg svært inkludert av barna. Dette tok jeg som et tegn på samtykke. Enkelte barn var opptatt av boka mi og blyanten min, de ønsket at jeg skulle hjelpe dem, eller de ville at jeg skulle leke med dem. Et

barn var spesielt opptatt av å få låne blyantene mens jeg holdt boka, og brukte blyanten til vekselvis å treffe det ene og det andre hullet i boka (hull laget for ringperm). Jeg lot barna få ta boka, tegne i den og liknende når de var interessert i dette.

Jeg har i min forskning tilstrebet meg å etterleve NESHS retningslinjer

”Når barn og unge deltar i forskning har de særlige krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov. Forskning om barn og deres liv og levekår, er verdifull og viktig. Barn og unge er sentrale bidragsyttere i denne forskningen. Deres behov og interesser ivaretas på andre måter enn ved forskning med voksne deltakere. Barn er individer i utvikling og har ulike behov og evner i forskjellige faser. Forskeren må ha tilstrekkelig kunnskap om barn til å kunne tilpasse både metode og innhold av forskningen til den aldersgruppen som skal delta” (Forskningsetiske-Komiteer, 2010)

Når jeg har kommet opp i valgsituasjoner eller dilemmaer, har det etiske prinsippet om at det er menneskene som kommer først, vært førende. Madison formulerer det på denne måten:

If ever there is a conflict of interest, the people studied *must come first*. In addition, researchers must make every effort to ensure that their work does not *harm the safety, dignity, or privacy* of those with whom they work (Madison, 2005:111)

5.4 Om metodologisk tilnærming

Refleksjonsmøtene med de ansatte har båret preg av kritisk refleksjon over egen praksis. I møtene har det ved flere anledninger etter refleksjoner blitt tatt opp alternative måter å utføre praksis på. Jeg gjorde det allerede fra starten klart at rammene for mitt prosjekt ikke gjorde det mulig for meg å følge en slik utvikling og være en del av den. Personalet ga uttrykk for at de så dette som en positiv mer-effekt som de selv kunne dra nytte av videre. Selv om det ikke var prosjektets hensikt å utvikle avdelingen, ser jeg at dette kan være en ”synergieffekt”. Kan de ansatte dra nytte av mitt blikk i forhold til den videre utviklingen av avdelingen, betyr det at både avdelingen og jeg har hatt nytte av feltarbeidet.

Med de tidsrammene jeg hadde for gjennomføringen av prosjektet, og i forhold til masteroppgavens omfang og vektning, kan forskningsdesignet sies å ha vært hensiktsmessig. Med et annet tidsperspektiv i forhold til gjennomføringen av prosjektet, ser jeg også at andre metodiske tilnærminger kunne vært hensiktsmessige med tanke på tema og forskningstilnærming. Jeg tenker spesielt på aksjonsforskning som metode (Tiller, 2004). Aksjonsforskning som design ville, slik jeg vurderer det, absolutt vært et hensiktsmessig design i forhold til temaet.

6 Oppsummerende refleksjoner

”Venterommet” i barnehagen, eller den voksenpålagte ventingen barna blir utsatt for, kan som alt annet i barnehagens praksis og hverdag ikke forstås enkelt. Dette ”venterommet” er som mye av barnehagepraksisen, sammensatt og komplekst. Jeg har i oppgaven forsøkt å belyse nettopp det komplekse og det sammensatte. Mitt mål har ikke vært å forenkle, men å belyse noe som har vært tilslørt i barnehagen. Og i tråd med annen poststrukturell forskning, har jeg ikke kommet frem til *sannheten* om venting. Jeg har med utgangspunkt i dekonstruksjon løftet frem en rekke mulige materielle og diskursive praksiser. Når jeg plukker i diskursene som ser ut til å eksistere og forstyrrer disse, åpner jeg forhåpentligvis for nye forståelser av deler av barnehagens praksis. Samtidig vil jeg gjennom denne oppgaven være med på å skape nye diskurser. Det å dekonstruere er samtidig å rekonstruere (Lenz Taguchi, 2004). Jeg ber derfor leserne om å fortsette å utfordre de nye diskursene om barnehagen jeg har skapt (Otterstad, 2006)

Et sentralt tema i oppgaven har vært hva barna selv fyller dette ”venterommet med”. I samtaler med de voksne som arbeidet på avdeling ”Bjørnungen”, gikk det frem at de voksne forventet at barna var rolige når de ventet. Det har derfor vært interessant å observere måter som barna fyller venterommet på. *Hva* det fylles med, kan heller ikke beskrives enkelt. Men dette rommet kan være et rikt og produktivt rom, spesielt når barna kommer utenfor de voksnes kontroll eller synsfelt. Barna legger selv verdi inn i ventingen. De forstyrrer på den måten dikotomien voksen- barn. Dette rommet er også et rom som må gjøres til gjenstand for medvirkning, og diskusjoner rundt medvirkning.

Bøylestolen som ”venterom” har fått en stor plass i oppgaven. Under innsamlingen av det empiriske materialet og i refleksjonene og drøftingene jeg har gjort i etterkant, trådte bøylestolen tydelig frem som et uttrykk for en praksis knyttet til det å vente. Spesielt var dette tydelig for ettåringene i barnehagen. Dette førte også til at jeg stiller spørsmål om ettåringenes marginaliserte posisjon og kategorisering i kraft av alder. Dette er et spørsmål verdt å forske videre på. Er praksisen i en småbarnsgruppe så aldersdelt og marginaliserende som deler av dette forskningsprosjektet indikerer? Dette er et spennende utgangspunkt for videre forskning, i tillegg til bøylestolen som materielt fenomen og som en diskusiv-materiell praksis.

Oppgaven kan ikke sees på som en avslutning, men som en belysning av noe som har vært tilslørt. Det å åpne et ”rom”, bidrar til at andre tilsørte områder trer frem, nærmest som en

Pandoras eske. Jeg tenker at forskingen generelt har en utfordring i å belyse og forstyrre de delene av barnehagens praksis som ikke umiddelbart er lett synlige, og løfte frem de mellomrommene som ofte glemmes.

”Også institusjonsmiljøene har deres rum og mellomrum, hvor aktiviteter i sprækker og gemmer mellom funktioner og pædagogiske hensigter ofte overses eller glemmes. Mellemrum er lette å se bort fra, og de unddrager sig gerne den oppmærksomhed, som de fra et forskningssynspunkt burde tillægges” (Gulløv & Højlund, 2003:145).

Jeg håper at mitt bidrag kan føre til pedagogiske refleksjoner og diskusjoner, og rette oppmerksomheten og gi oppmerksomhet til andre dårlig belyste ”rom” i barnehagen. Den pedagogiske lederen for avdeling ”Bjørnungen” kom med følgende hjertesukk etter et av refleksjonsmøtene: ” Dette er så spennende. Vi får så mye å tenke på. Skulle ønske vi kunne ta oss tid til slike ”luksusobservasjoner””. Bare dette utsagnet kan gi en åpning for en helt ny oppgave. Samtidig peker det på en hverdag ved en småbarnsgruppe i barnehagen som oppleves stappfull av ting som må gjøres. Hendene oppleves som fylt hele tiden. Pedagogisk dokumentasjon er ikke tema for denne oppgaven, men jeg ser at dette er et verktøy som kan føre barnehagene forbi opplevelsen av ”luksusobservasjoner” til et sted hvor pedagogisk dokumentasjon er noe som personalet kan bruke aktivt i utviklingen av den pedagogiske praksis (Kolle, et al., 2009; Lenz Taguchi, 2010).

Som en oppfølging av dette forskningsprosjektet ville det være spennende å gå enda nærmere inn materielle og diskursive praksiser knyttet til bøylestolen. Jeg har i oppgaven sett på stolen brukt som ”venterom”. Det å følge stolen gjennom dagen og i forskjellige situasjoner i en småbarnsgruppe, fremstår som et spennende prosjekt å følge opp denne forskningen med. Et annet spennende tema er ettåringens posisjon i småbarnsgruppen. Min forskning stiller spørsmål om denne gruppen marginaliseres gjennom venting som materiell og diskursiv praksis. Er det slik at ettåringene er en gruppe som lett blir marginalisert i barnehagens praksis? Dette er temaer som kan gjøres til gjenstand for nye forskningsprosjekter.

7 Litteraturliste

- Alaimo, S., & Hekman, S. J. (2008). Introduction: Emerging Models of Materiality in Feminist Theory. In S. Alaimo & S. J. Hekman (Eds.), *Material feminisms* (pp. XI, 434 s. ill). Bloomington: Indiana University Press.
- Askland, L., & Rossholt, N. (2009). *Kjønnsdiskurser i barnehagen: mening, makt, medvirkning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2009). Å se barn som subjekter *Inspirasjon og kvalitet i praksis: med hjerte for barnehagefeltet* (pp. S. 18-39). Oslo: Pedagogisk forum.
- Barad, K. (2008). Posthumanist performativity: toward an understanding of how matter comes to matter. In S. Alaimo & S. J. Hekman (Eds.), *Material feminisms* (pp. XI, 434 s. ill). Bloomington: Indiana University Press.
- BFD (1999). *Lov om barnehager*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling: tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brendeland, T. A. (2009). *Magiske samlingsstunder*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning: morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforl.
- Deleuze, G. (2002). *Dialogues II*. London: Continuum.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. London: Continuum.
- Diderichsen, A. (2005). Dekonstruktion - Anticentrisme og politisk polyfoni hos Derrida. In A. Esmark, C. Bugge Laustsen & N. Åkerstrøm Andersen (Eds.), *Poststrukturalistiske analysestrategier* (pp. 281 s.). Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Dyblie Nilsen, R. (2000). *Livet i barnehagen. En etnografisk studie av sosialiseringprosessen*. Trondheim: Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, NTNU.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2000). *Skrive for å lære: skriving i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forl.
- Esmark, A., Bugge Laustsen, C., & Åkerstrøm Andersen, N. (2005). Poststrukturalistiske analysestrategier - en introduktion. In A. Esmark, C. Bugge Laustsen & N. Åkerstrøm Andersen (Eds.), *Poststrukturalistiske analysestrategier* (pp. 281 s.). Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Forskningsetiske-Komiteer (2010, 27.05.10). Etske retningslinjer, from <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etske-retningslinjer/>
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language*. New York: Pantheon books.
- Foucault, M. (1980a). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*. London: Harvester Wheatsleaf.
- Foucault, M. (1994a). Governmentality. In J. D. Faubion (Ed.), *Michel Foucault Power*. New York: The New Press.
- Foucault, M. (1994b). *Overvåkning og straff: det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal.
- Foucault, M. (1996). *Tingenes orden: en arkeologisk undersøkelse av vitenskapene om mennesket*. Oslo: Aventura.
- Foucault, M. (2001). The Subject and Power. In J. D. Faubion (Ed.), *Michel Foucault Power. The essential works of Michel Foucault, 1954-1984* (pp. XLIII, 484 s.).
- Greve, A. (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Grung, M. E. N., Hilde V. (2003). Trenger vi forskningsetiske retningslinjer. In K. W. Ruyter (Ed.), *Forskningsetikk: beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn* (pp. 349 s.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Guttu, T. (2005). *Aschehoug og Gyldendals store norske ordbok: riksmål og moderat bokmål*. Oslo: Kunnskapsforlaget.

- Hekman, S. (2008). Constructing the ballast: An ontology for feminism. In S. a. H. Alaimo, Susan (Ed.), *Material Feminisms*. USA: Indiana University Press.
- Hultqvist, K. (2004). Michel Foucault: Makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best. In K. Steinsholt & L. Løvlie (Eds.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (pp. 704 s.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jansen, T. T., Pettersvold, M., & Tholin, K. R. (2006). Førskolelæreren: en introduksjon til boka. In T. T. Jansen, M. Pettersvold & K. R. Tholin (Eds.), *Førskolelæreren* (pp. S. 11-23). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Jensen, C. (1983, 17. - 18. september). Det forstolede menneske på nye eventyr. *Information*, Johannesen, N., & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning: noen perspektiver*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kampmann, J. (2003). Ethiske overvejelser i etnografisk børneforskning. In E. Gulløv & S. Højlund (Eds.), *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (pp. 202 s.). København: Gyldendal.
- Kirkeby, I. M., Gitz-Johansen, Thomas, Kampmann, Jan (2005). Samspill mellom fysisk rum og hverdagsliv i skolen. In K. Larsen (Ed.), *Arkitektur, krop og læring* (pp. 291 s.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kolle, T., Larsen, A. S., & Ulla, B. (2009). *Pedagogisk dokumentasjon: inspirasjoner til bevegelige praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2006a). *Lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven) med forskrifter og departementets merknader til bestemmelsene*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2006b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Kvalitet i barnehagen*.
- Lenz-Taguchi, H. (2009). *Going beyond the theory: practice divide in early childhood education : introducing an intra-active pedagogy*: Routledge.
- Lenz-Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory: practice divide in early childhood education : introducing an intra-active pedagogy*. London: Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis: en introduksjon til intraaktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, G. (2000). *Toddler peer culture: the social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur: om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: applying poststructural ideas*. London: RoutledgeFalmer.
- Madison, D. S. (2005). *Critical ethnography: method, ethics, and performance*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Melaas, T. (2008). Rom for barns subjektsskaping i barnehagen; en Foucault inspirert lesing av førskolelærerens diskursive praksiser og kunnskapsregimer. Unpublished. Høgskolen i Vestfold.
- Moss, P. (2007). Meetings across the Paradigmatic Divide. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 229-245.
- Mæhlum, S. (2007). En tverrestetisk tilnærming i en mikroetnografisk studie med barn i alderen 1-3 år - en etisk linedans med barn -. In N. Winger (Ed.), *"Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen": noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer : 1. delrapport fra prosjektet "Barns omsorgskarriere. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års-alder"* (pp. 157 s.). Oslo: Høgskolen i Oslo. Avd. for lærerutdanning.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektsskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Nyhus, M. R. (2008). Et urovekkende eksempel: Om Prebens toalettbesøk i barnehagen. Unpublished.

- Nyhus, M. R. (2009). Dominerende diskurser om førskolelærerenes profesjon - forholdet mellom stat, barnehageeier og barnehagen. Unpublished.
- Olsson, L. M. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. London: Routledge.
- Osgood, J. (2006). Deconstructing professionalism in early childhood education: resisting the regulatory Glaze. *Contemporary Issues in Early Childhood* 7(1), 5-14.
- Otterstad, A. M. (2006). Dekonstruksjon - døråpner til alternative barnehagepraksiser... *Barnehagefolk nr 3/2006*.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Pedersen, K. E. (2007). Bruk av postmoderne etnografi i forskning med barn, utforinger og muligheter. In N. Winger (Ed.), *"Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen": noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer : 1. delrapport fra prosjektet "Barns omsorgskarriere. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års-alder"*. Oslo: Høgskolen i Oslo. Avd. for lærerutdanning.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research?: methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rossholt, N. (2006a). Kroppen som grense; Representasjon som materielle analogier og symboler. Vitenskapsteoretisk paper. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.
- Rossholt, N. (2006b). *Temahefte om likestilling i det pedagogiske arbeidet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Rossholt, N. (2008). Sweethearts: the body as a learning subject. In T. S. S. Schilhab, Juelskjær, Malou og Moser, Thomas (Ed.), *Learning bodies* (pp. s. 95-111). Emrup: Danish School of Education Press.
- Rossholt, N. (2009). The Complexity of Bodily Events through an Ethnographer's Gaze: focusing on the youngest children in preschool. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(Number 1, 2009),
- Rossholt, N. (2010a). Food as touch/touching the food: The body in-place and out-of-place in preschool. (under publisering).
- Rossholt, N. (2010b). Gråtens mange ansikter. Omsorgspraksiser som komposisjoner og formasjoner: toner og tempo i barnehagen. *Nordisk Pedagogik*, 30(1), 63-76.
- Rossholt, N. (2010c). Å medvirke gjennom kroppen. *Barnehagefolk*, 1.
- Sandvik, N. (2000). *Når munterhet rommer livets alvor: fenomenet munterhet blant 1-3-åringene i barnehage*. Halden: Høgskolen i Østfold.
- Sandvik, N. (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sandvik, N. (2009). A pedagogy of listening: Following different and unknown pathways. *The First Years: Ngā Tau Tuatahi. New Zealand Journal of Infant and Toddler education*, 11(1).
- Sandvik, N. (2010). Essay i vitenskapsteori. Kunst som lekkasjer i forskningsarbeid: frivillige tap av fotfeste. Unpublished.
- Stormhøj, C. (2006). *Poststrukturalismer: videnskapsteori, analysestrategi, kritikk*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Søndergaard, D. M. (2005). At forske i komplekse tilblivelser. Kulturanalytiske, narrative og poststrukturalistiske tilgange til empirisk forskning. In T. Bechmann Jensen & G. Christensen (Eds.), *Psykologiske og pædagogiske metoder: kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis* (pp. 337 s.). Roskilde: Roskilde Universitetsforl.
- Søndergaard, D. M. (2007). Destabiliserende diskursanalyse: veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning. In H. Haavind (Ed.), *Kjønn og fortolkende metode: metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (pp. 330 s.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høgskoleforl.
- Ulla, B. (2008). *Omsorg, makt og barndommar: rekonseptualiseringar av omsorg gjennom feministiske poststrukturalistiske tilnærmingar*. Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning, Oslo.
- Viruru, R. (2001). Colonized through Language: the case of early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(Number 1).

- Warburg, N. (1944). En tankeställare. *Barträdgården: Tidskrift för Pedagogiska föreningen för förskolabarn*, 5.
- Ødegaard, E. E. (2007). *Meningsskaping i barnehagen: innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.

8 Vedlegg

Vedlegg 1 side 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Nina Rossholt
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Vestfold
Postboks 2243
3103 TØNSBERG

Vår dato: 06.10.2009

Vår ref: 22627 / 2 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.09.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

22627

"Venterommet" - dekonstruksjon av språklige og levde diskurser om venting i småbarnsgruppe i barnehagen
Høgskolen i Vestfold, ved institusjonens øverste leder
Nina Rossholt
Mette Røe Nyhus

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

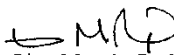
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Mette Røe Nyhus, Roald Amundsnesvei 172, 1658 TORP

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9017 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

22627

Utvalget består av fjorten barn i en 0-3 års avdeling i en barnehage, samt fire ansatte knyttet til denne avdelingen. Data samles inn via observasjon i barnehagen og via lydopptak av refleksjonsmøter blant de ansatte.

Prosjektleder har kontaktet en barnehage som har sagt seg villig til å delta i prosjektet. Det gis skriftlig og muntlig informasjon, og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner informasjonsskrivene som forelå 6. oktober 2009, tilfredsstillende.

Det legges til grunn at det kun tas observasjonsnotater av barn der foresatte har samtykket til dette.

Prosjektet skal avsluttes 1. juni 2010 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/navneliste slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (som f.eks. navn på arbeidssted) fjernes eller endres.

Vedlegg 2

Til foreldre og foresatte i X barnehage
v/ avdelingen Y

Forskning i barnehagen – forespørsel om deltagelse

Mitt navn er Mette Røe Nyhus og jeg er masterstudent ved høgsolen i Vestfold på studiet Barnehage- og profesjonsutvikling. Jeg var utdannet førskolelærer i 1981 og har lang erfaring fra barnehage og barnehageforvaltning. For tiden underviser jeg i pedagogikk ved Høgskolen i Østfold. I forbindelse med forskning knyttet til min masteroppgave, ønsker jeg å tilbringe tid ved avdeling Y i X barnehage

Det er gjennomført lite forskning knyttet til de yngste barna i barnehagene i Norge. Arbeidstittel for mitt prosjekt er "Venterommet". Jeg ønsker å forske på fenomenet barnas venting i barnehagen. Dette er et fenomen som det pr. i dag ikke finnes forskning knyttet til. Målet for prosjektet er å belyse og synliggjøre dette "rommet". Det er fenomenet venting og de ventende barnekroppene jeg vil fokusere på, og ikke på det enkelte barn eller voksen.

Det er frivillig å delta i forskningen. Dere kan når som helst reservere dere fra å delta uten å begripe dette. Trekket samtykket tilbake vil opplysningene anonymiseres umiddelbart.

Alle opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og anonymiseres i den endelige oppgaven. I følge etiske retningslinjer for forskning, er prosjektet meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Jeg vil oppholde meg i barnehagen i gjennomsnitt 1 dag pr uke i november og deler av desember og muligens i januar. Jeg vil være tilstede og følge den vanlige barnehagedagen. For å kunne fange det jeg ser kommer jeg til å ta notater i løpet av de dagene jeg er tilstede. Dataene vil makuleres etter at masteroppgaven er avsluttet i juni 2010. Det vil ikke bli fotografert eller tatt opp video. I tillegg til selve feltarbeidet i november, desember og januar vil jeg besøke barnehagen 1-2 ganger i løpet av oktober måned for at barn og voksne skal gjøre seg kjent med meg, og jeg med dem og deres barnehagedag. Spørsmål kan rettes til styrer A eller pedagogisk leder B, eller direkte til meg på mail mette.r.nyhus@hiof.no

Med vennlig hilsen

Mette Røe Nyhus

..... Klipp her

Samtykke erklæring fra.....s foresatte
(barnets navn)

Jeg/vi samtykker til at det feltarbeidet som er beskrevet gjennomføres.

.....
Underskrift

Til ansatte i X barnehage
v/ avdelingen Y

Fredrikstad oktober 2009

Forskning i barnehagen – forespørsel om deltagelse

Mitt navn er Mette Røe Nyhus og jeg er masterstudent ved høyskolen i Vestfold på studiet Barnehage- og profesjonsutvikling. Jeg var utdannet førskolelærer i 1981 og har lang erfaring fra barnehage og barnehageforvaltning. For tiden underviser jeg i pedagogikk ved Høgskolen i Østfold. I forbindelse med forskning knyttet til min masteroppgave, ønsker jeg å tilbringe tid ved avdeling Y i X barnehage.

Det er gjennomført lite forskning knyttet til de yngste barna i barnehagene i Norge. Arbeidstitel for mitt prosjekt er "Venterommet". Jeg ønsker å forske på fenomenet barnas venting i barnehagen. Dette er et fenomen som det pr. i dag ikke finnes forskning knyttet til. Målet for prosjektet er å belyse og synliggjøre dette "rommet". Det er fenomenet venting og de ventende barnekroppene jeg vil fokusere på, og ikke på det enkelte barn eller voksen.

Det er frivillig å delta i forskningen. Dere kan når som helst reservere dere fra å delta uten å begrunne dette. Trekkes samtykket tilbake vil opplysningene anonymiseres umiddelbart. Alle opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og anonymiseres i den endelige oppgaven. I følge etiske retningslinjer for forskning, er prosjektet meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Jeg vil oppholde meg i barnehagen i gjennomsnitt 1 dag pr uke i november og deler av desember og muligens i januar. Jeg vil være tilstede og følge den vanlige barnehagedagen. For å kunne fange det jeg ser kommer jeg til å ta notater i løpet av de dagene jeg er tilstede. Dataene vil makuleres etter at masteroppgaven er avsluttet i juni 2010. Det vil ikke bli fotografert eller tatt opp video. I tillegg til selve feltarbeidet i november, desember og januar vil jeg besøke barnehagen 1-2 ganger i løpet av oktober måned for at barn og voksne skal gjøre seg kjent med meg, og jeg med dem og deres barnehagedag. I tillegg ønsker jeg å ha refleksjonssamtaler med personalet på avdelingen. I disse samtalene vil vi sammen reflektere over de observasjonene jeg gjør og praksisfortellinger dere bringer med dere. Det vil bli tatt lydopptak av disse samtalene. Dataene vil makuleres etter at masteroppgaven er avsluttet i juni 2010.

Spørsmål kan rettes til styrer A eller pedagogisk leder B eller direkte til meg på mail mette.r.nyhus@hiof.no

Med vennlig hilsen

Mette Røe Nyhus

..... Klipp her

Samtykke erklæring fra.....
(den ansattes navn)

Jeg/vi *samtykker* til at det feltarbeidet og refleksjonssamtaler som er beskrevet gjennomføres.

.....(Underskrift)