



# **Hva forteller noen ettåringer om å delta i et demokratisk barnefellesskap?**

**Fakultet for humaniora og  
utdanningsvitenskap**

**Masterprogram:  
Barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap**

**Navn på kandidat: Merete Helene Mortensen**

**Måned/årstall Juni 2015**

## **Sammendrag**

Utgangspunktet og motivasjon for denne studien er å myndig-gjøre ettåringer i relasjonen til demokratiske forståelser innenfor barnehagen som samfunnsinstitusjon. Interessen for dette temaet meldte seg i lys to forhold som jeg ble kjent med under masterstudiet. Det var funn fra forskningsrapporten *Alle teller mer, en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (Østrem et al., 2009), og funn fra forsknings- og utviklingsprosjektet *Barns medvirkning i et relasjonelt perspektiv – fokus på de yngste barna i barnehagen* (Bae, 2012c). Funnene viste tendenser som pekte i retning av en overvekt av en liberalistisk tenkning og et syn på de yngste som en marginalisert gruppe hvis medborgerskap ble underkommunisert. Med dagens syn på barn som subjekter og medborgere blir dette, mener jeg, et snevert og mangelfulle ståsted å arbeide ut ifra. Jeg undrer meg derfor på hvilken demokratisk deltakelse vi inviterer inn til eller definerer ut ifra, dersom demokratiske forståelser og deltakelse får for mange heftelser.

I den forbindelse har jeg gått til noen ettåringer på jakt etter hva de forteller oss om å delta i et demokratisk barnefellesskap. Jeg har valgt å observere ettåringene i lek, begrunnet i lek som et naturlig kroppslig uttrykk og omgang blant de yngste barna i barnehagen. Videre er brudd i lek som fenomen blitt mitt utgangspunkt å drøfte ettåringers demokratiske deltakelse i lys av. Jeg viser hvordan brudd kan forstås som noe som både kan hemme, men også fremme demokratisk deltakelse som skaper gode betingelser for pluralitet og alteritet. Slik sett vurderer jeg studien dithen at ettåringene får erfaring med medborgerskap. Teoretisk er det primært ulike lesninger av Hannah Arendts og Emmanuel Levinas filosofi som ligger til grunn for drøfting og analyse. Dette er en kvalitativ studie med en hermeneutisk-fenomenologisk og kritisk teoretisk tilnærming.

## **Abstract**

The aim of this study is to highlight the youngest children, in particular one-year-old-children in the kindergarden in relation to democracy. My interest for this theme is related to social reports as *Alle teller mer, en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (Østrem et al., 2009) and *Barns medvirkning i et relasjonelt perspektiv – fokus på de yngste barna i barnehagen* (Bae, 2012c). These reports discovered conditions pointing towards a liberalist thinking and an understanding of the youngest children in the kindergarden as a marginalized group whose citizenship is undercommunicated. In my opinion this attitude to the youngest children is too narrow and

deficient in light of the humanrights conditions, which the mandate of the kindergarten focuses on. I wonder therefore what kind of democratic participation we are inviting into, or define from if democratic participation is having too many restrictions.

I have therefore observed some one-year children while playing, looking for their opinion on democratic participation within their community. I have in particular found the way the children are ending their interaction as the phenomenon to analyze and discuss democratic participation. Therefore I will, in this study show how endings or stopps can be understood as something that can inhibit and promote democratic participation where plurality and alterity have good conditions. My theory is primarily based on the philosophy of Hannah Arendt and Emmanuel Levinas. This study has a qualitative approach based on a hermeneutic-phenomenologic and critical theory analytic approach.

## Forord

*Jeg startet min utdanning som førskolelærer som godt voksen, som 40 åring. Da hadde jeg lagt bak meg en lang karriere innenfor reiselivsbransjen. Jeg hadde reist mye, både innenlands og utenlands. Med meg på disse reisene hadde jeg med meg «Norge» i porteføljen på jakt etter nye agenter å «selge» landet vårt til. Men jeg var sjelden alene på disse turene. Vi var mange land som sloss om de samme agentene, og alle var vi godt drillet med slagkraftige salgsargumenter og spisse albuer. Slik gikk hverdagen og slik gikk år. Tilslutt var albuene så spisse at jeg stakk meg på dem og sovnet som en Tornerose. Jeg sovnet fra begeistringen for alt rundt meg som ikke het Norge, jeg sovnet fra nysgjerrigheten for alt rundt meg som ikke het Norge. Da måtte jeg vekkes! Og jeg ble vekt, og dratt inn i hverdagslivet av førskolelærerutdanningen, og tildelt et ansvar utover min lille verden.*

Hvorfor denne introduksjonen, som nesten kan sees på som en dagbokrefleksjon, som inngangen til en master innenfor barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap? Du har kanskje en idé? For meg handler det om begeistring, om nysgjerrighet og om åpenhet for det som kan være annerledes. Det å la seg berøre av andre, relasjoner og tekster, utgjør en grunnleggende tanke i denne studien - i kampen mot å sovne av i det «normale».

Det har denne masteren også passet på - at jeg ikke har sovnet igjen. Gjennom svært dyktige foredragsholdere har begreper fra bacheloren og profesjon blitt plukket fra hverandre og satt sammen igjen utallige ganger i lys av ny forskning og et mangfold av erfaringer som medskaper til nye forståelser. Og midt i dette havet av ord, er det spesielt to ting, eller rettere sagt to ordlyder som har blitt hengende som et intermeso ved meg og som holder meg våken i mitt arbeid med barna. Det er Solveig Østrem om ...*å aldri komme helt i mål*, og det er Gunvor Løkkens om ...*å tørre å improvisere med andre begreper. Kanskje de kan skape en resonans som gjør til at vi forstår noe annet, eller at vi ser noe som vi ikke har sett før?* Disse ordlydene bringer jeg med meg videre inn møter med kollegaer, foreldre, studenter og barn. Og forhåpentligvis også inn i denne masteren, hvor menneskeverd blir tematisert. Mitt grunnleggende syn på mennesker er forankret i Kants humanistiske idé om menneskeverd; at det enkelte mennesket er et mål i seg selv, og kan aldri reduseres til å være et middel for noe annet (Østrem, 2012, s. 23).

Jeg håper derfor at dere som tar dere tid til å lese studien lar dere begeistre i en personlig og faglig retning. En begeistring som kan få et konkret uttrykk som bringer med seg en forskjell i det pedagogiske, etiske og politiske arbeidet med barn i alle aldersgrupper i barnehagen.

Det er mange å rette en takk til på masterens vei, men de tre mest betydningsfulle og avgjørende relasjonene for meg har riktignok vært:

- Barnehagen, ettåringer og personalet, som åpnet sine dører for meg og delte hverdagen med meg. Jeg ble møtt med et engasjement for ettåringen av en pedagogisk leder som håpet at deres bidrag kunne komme ettåringen til gode. Ja, det håper jeg virkelig at denne studien vil. **Takk!**
- Kristin Rydning Tholin, min veileder som har vært så tett på mine ufullstendige og fullstendige tekster, og som har prøvd seg på utallige «Mereteperspektiv» og hjulpet med å sortere innenfor dette kompliserte og utfordrende barnehagefaget når ettåringen og demokrati skal belyses. Og, ikke minst, når den akademiske sjangeren det er å skrive en masteroppgave skal knekkes. **Takk!**
- Min familie, for deres oppmuntrende ord og pågåenhet. **Tusen takk!**

Merete Helene Mortensen

Tønsberg, 18. juni 2015

## Innhold

<b>Forord</b> .....	<b>4</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.1 Formål med studiet .....	10
1.2 Forskningsspørsmål .....	11
1.3 Tidligere forskning .....	11
1.4 Studiens muligheter og begrensninger .....	13
1.4.1 Empirisk .....	13
1.4.2 Teoretisk .....	13
1.5 Studiens oppbygging .....	14
<b>2 Studiens teoretiske perspektiver</b> .....	<b>16</b>
2.1 En forståelse av demokratibegrepet.....	16
2.2 Betydningen av valg av Hannah Arendt og Emmanuel Levinas.....	18
2.3 Hannah Arendt som inspirasjon og belysning.....	19
2.3.1 Fremtredelsesrom .....	19
2.3.1.1 Pluralitet.....	21
2.3.1.2 Natalitet .....	22
2.4 Emmanuel Levinas som inspirasjon og belysning .....	22
2.4.1 Spor .....	23
2.4.1.1 Å tenke annerledes om Væren.....	24
2.4.1.2 Et retningsgivende møte .....	25
2.5 Barn som subjekt og medborgere .....	25
2.5.1 Barneperspektiv og barns perspektiv .....	27
2.5.1.1 Diskursbevisthet .....	29
2.5.2 Ettåringers polis.....	30
2.5.2.1 Lek .....	30
2.5.2.2 Kroppssubjekt.....	32
2.5.2.3 Intersubjektivitet.....	33
2.6 Oppsummering .....	34
<b>3 Metodologi</b> .....	<b>35</b>
3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver .....	35
3.1.1 Fenomenologi .....	35
3.1.2 Hermeneutikk .....	36

3.1.3	Hermeneutisk fenomenologisk og kritisk teori .....	38
3.2	Metode .....	39
3.2.1	Studiens design.....	39
3.2.2	Utvalg .....	39
3.2.3	Valg av metode.....	41
3.2.3.1	Min rolle som observatør.....	42
3.2.4	Forskerperspektiv .....	42
3.2.4.1	Forskningsetiske retningslinjer.....	42
3.2.4.2	Forskerrollen.....	43
<b>4</b>	<b>Analyseprosessen.....</b>	<b>45</b>
4.1	Forskerblikket under analyseprosessen .....	45
4.1.1	Systematisere og kategorisere .....	46
4.1.2	Tematisering av observasjonene .....	48
<b>5</b>	<b>Presentasjon av empiri og analyse.....</b>	<b>50</b>
5.1	Observasjon 1: «Å avise» .....	50
5.2	Observasjon 2: «Å forstyrre» .....	51
5.3	Observasjon 3: «Å bringe inn noe nytt».....	52
5.4	Noen oppsummerende refleksjoner .....	53
<b>6</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>54</b>
6.1	Fremtredelsesrom og skjørhet .....	55
6.2	Fremtredelsesrom og forbauselse .....	58
6.3	Hva kan et møte med skjørhet og forbauselse bety for ettåringenes demokratiske barnefellesskap?.....	60
6.4	Oppsummerende betraktninger.....	61
<b>7</b>	<b>Pedagogisk implikasjoner .....</b>	<b>63</b>
7.1.1	Nye forskningstemaer .....	65
	<b>Litteraturhenvisninger.....</b>	<b>67</b>
	<b>VEDLEGG 1: Informasjonsbrev til virksomhetsleder, fagleder og styrer i barnehagen.</b>	
	Tillitsvalgt i virksomheten og barnehagen .....	<b>70</b>
	<b>VEDLEGG 2: Til alle foresatte på (navn på ettårsavdelingen) .....</b>	<b>72</b>

## 1 Innledning

Denne studiens problemstilling handler om hva noen ettåringer forteller oss om å delta i et demokratisk barnefellesskap. Min interesse for å skrive en masteroppgave om dette temaet tok for alvor form i løpet av masterstudiet. Riktignok har jeg, som førskolelærer i åtte år og med fordypning i småbarnspedagogikk, alltid vært opptatt av de yngste barnas liv i barnehagen. Imidlertid måtte det et masterforløp til, som satt ting inn i en større helhet og skapte enda flere spørsmål, for å vekke nysgjerrigheten ytterligere. Det er spesielt to forhold som jeg vil løfte frem som betydningsfulle og avgjørende for min interesse for kombinasjonen demokrati og ettåringer, og som danner mitt utgangspunkt for denne studien.

Det første forholdet handler om funn fra forskningsrapporten, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, *Alle teller mer, en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (Østrem et al., 2009). Her ble barns medvirkning i større grad tolket inn i en liberalistisk tradisjon med vekt på individets rett og frihet av førskolelærerne, og i mindre grad mot en danningstradisjon hvor betydningen av fellesskapet vektlegges for menneskers danning og utvikling. Selv om denne rapporten skriver seg tilbake til 2009, gjenkjenner jeg dette funnet også i 2015 i min praksis som førskolelærer i dialog med barnehageansatte, barnehagelærerstudenter og foresatte. Det andre forholdet handler om funn fra et forsknings- og utviklingsprosjekt med tittelen *Barns medvirkning i et relasjonelt perspektiv – fokus på de yngste barna i barnehagen* finansiert av Norges Forskningsråd. Her kom det blant annet frem at de yngste barna ble sett på som for små og umodne til å arbeide med demokratisk praksis (Bae, 2012a, s. 15).

Disse to forholdene, tendenser til overvekt av en liberalistisk tenkning og et syn på de yngste som en marginalisert gruppe hvis medborgerskap underkommuniseres, blir for meg både snevre og mangelfulle ståsted å arbeide ut ifra i lys av barnehagens samfunnsmandat. Jeg undrer meg på hvilken demokratisk deltakelse vi inviterer inn til eller definerer ut ifra dersom demokratisk deltakelse får for mange heftelser. Barnehagen skal fremme demokrati, og mandatet gjelder *også* ettåringer. Å arbeide med demokratiske forståelser i barnehagen springer ut i fra FN menneskerettigheter, herunder barnekonvensjonen (FN-Sambandet, 1989), og er nedfelt i barnehagens formål. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver sier *Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering* (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 7). I denne studien ønsker jeg derfor å fremme noen perspektiver på demokratiforståelser og myndig-gjøre ettåringer mer enn bagatellisere dem ut fra definisjoner om demokrati.



Med det utgangspunktet oppsøkte jeg en barnehage med ønske om å observere ettåringer, og med det prøve å få tak i deres perspektiver på demokratisk deltakelse innenfor deres barnefellesskap. Å få tak i barns perspektiver er, slik jeg ser det, helt i tråd med synet på barn som dagens forskning innenfor en humanistisk tenkning. Lek ble valgt som et naturlig sted å observere ut ifra. Det begrunnes i, som Bae fremhever, lek som en viktig kommunikasjonsmåte hvor de yngste formidler sine forståelser, valg og preferanser (Bae, 2012b). Videre fremhever Bae at det essensielle i lekeerfaringer synes å være å delta i handlinger og det å la seg påvirke av det som spontant skjer mellom dem som er involvert i leken (Bae, 2012b). Også barnekomiteen i sin fortolkning av artikkel 12 - om barns rett til deltakelse - nevnes eksplisitt respekten for leken som en demokratisk kommunikasjonsform (Bae, 2012b, s. 35). I leken kan barn skaffe seg demokratiske erfaringer. Også Østrem påpeker leken som nært forbundet med barns væremåte (Østrem, 2012, s. 151). Videre viser Østrem til at i leken utvikles en form for barneoffentlighet som har mange paralleller med et demokratisk samfunn. Det fremheves spesielt fiksjonens betydning og lekens åpenhet for det ukjente og utforutsette som på mange måter ligner på demokrati som livsform (Østrem, 2012, s. 151). Denne oppgaven bygger derfor ikke på en gitt demokratiteori, men snarer flere forståelser med utgangspunkt i menneskerettighetene som ramme. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2.

Ådne Valen-Sendstad minner oss på at menneskerettigheter og FNs barnekonvensjon først og fremst må ha sitt utspring i mellommenneskelige relasjoner snarere enn universelle prinsipper. (2013). Det er i denne relasjonen, det konkrete møtet mellom ettåringer, ettåringers demokratisk deltakelse utdypes. Jeg ønsker å sette ord på og gi verdi til det unike «her og nå-øyeblikket» som meningsskapende demokratiske handlinger. Jeg plasserer meg her innenfor en fenomenologisk-hermeneutisk tradisjon og kritisk teori. Dette utdypes nærmere, men hovedfokus ligger på å få tak i hverdagslige forhold som gjerne forblir ureflektert i det daglige, eller går på bekostning av en logisk søkende vitenskap. Med det sikter jeg mot å fremheve ettåringer som medskapere og utvikling av kunnskap.

Det er i denne sammenhengen jeg har funnet Hannah Arendt og Emmanuel Levinas filosofi inspirerende. Jeg ble for alvor nysgjerrig på deres tenkning etter å ha lest Gerd Biestas bøker *Læring Retur-Demokratiets dannelse for en menneskelig fremtid* (2009) og *Utdanningens vidunderlige risiko* (2014). Begge bøkene har vært pensum på denne masteren. Det er primært noe ved deres syn på pluralitet og annethet som viktige premisser i kampen mot ensidighet som gjør dem bemerkelsesverdig for meg. Med ensidighet menes perspektiver på en totalitær

tenkning. Overført til dagens barnehagepolitikk kan kampen mot ensidighet forstås som spenning mellom den liberalistiske tenkningen som nevnt tidligere, altså en økonomisk politikk, versus danning til demokrati hvor målet er å fremme felleskap og solidaritet. Innenfor barnehagen som pedagogisk institusjon med et normativt tilsiktet, oppleves derfor kjennskap til deres filosofi som meningsfylt og viktig, slik jeg ser det. For meg handler dette om å fremme barns medborgerskap i møte med politikken liberalistisk fokus på barn som økonomiske investeringsobjekter som Karin Hjort viser til (2008).

Selv om noen poeng fra Arendts og Levinas litteratur kan virke opplagt innenfor dagens syn på barn som medborgere, vil jeg likevel anta at man kan bli påvirket på ny når deres filosofi settes inn i sammenhengen med ettåringen som subjekt og medborger.

### 1.1 Formål med studiet

Formålet med denne studien er todelt. For det første handler studien om å løfte frem observasjoner av et utvalg ettåringer, og fortolke deres fortellinger om det å delta i et demokratisk barnefelleskap. Fortolkningene gjøres på bakgrunn av barnehagens samfunnsmandat avgrenset til *Barns mulighet for aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn* (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 31), og i lys av synet på barn som subjekt og medborgere.

For det andre handler studiet om å fremme noen perspektiver på demokratiforståelser som kan være med på å bidra til å myndig-gjøre ettåringer som likeverdige rettssubjekter som skal involveres, tas med på råd og høres i det som angår dem, mer enn bagatellisere dem i denne relasjonen. I Forskningsoversikten *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år?* fremkommer det at nesten 80 % av alle barn under to årsalderen går i barnehagen. Videre påpeker de at det derfor blir viktig med forskningsbasert kunnskap om de yngste barnas opplevelser som grunnlag for politiske beslutninger (Bjørnstad & Samuelsson, 2012, s. 5). I tillegg vil jeg også, fremheve pedagogiske og etiske beslutninger, i lys av at barn er prisgitt de voksnes valg og vurderinger som Solveig Østrem presiserer i boken *Barn som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar* (2012, s. 43). Jeg vil derfor være medspiller i det politiske, forskningsmessige og pedagogiske rommet med mine innspill, *fordi mennesket er et mål i seg selv og kan aldri reduseres til et middel for noe annet* (Østrem, 2012, s. 23).

Jeg håper denne studien kan være et bidrag i den retningen.

## 1.2 Forskningsspørsmål

På bakgrunn av overnevnte har jeg valgt følgende hovedspørsmål: *Hva forteller noen ettåringer om å delta i et demokratisk barnefellesskap?*

I tillegg har jeg valgt følgende underspørsmål: *Hvordan kan mine fortolkninger være med på å utvide en forståelse av demokratibegrepet som kan berike det pedagogiske, det etiske og politiske blikket i møte med ettåringen?*

## 1.3 Tidligere forskning

Med Rammeplanens implementering av barns medvirkning i 2006, omtalt i *Temaheftet om barns medvirkning* som demokratiartikkelen (Bae, Eide, Kristoffersen, & Winger, 2006, s. 14), har det vært gjort mye forskning på området med ulike innganger og perspektiver (Clark, Kjørholt, & Moss, 2005; Kjørholt & Winger, 2013; Palludan, 2009; Østrem et al., 2009). Disse forskningsarbeidene som nevnes her, har riktignok ikke ensidig fokus på ettåringen, men har en relevans for mitt prosjekt i lys av grunnleggende betraktninger og prinsipielle drøftinger rundt barns medvirkning som noe mer enn individuelle valg eller opparbeidelse av sosial kompetanse for å bli anerkjent som menneske og få innflytelse. Kjørholt, Moss og Clark problematiserer blant annet hva det kan bety å lytte til barn innenfor en dominerende diskurs og rettighetstenkning (Clark et al., 2005).

Av nyere forskning, i denne sammenheng hvor ettåringen står i sentrum, er det naturlig å løfte frem et forskningsprosjekt om småbarns medvirkning i et relasjonelt perspektiv som Berit Bae var prosjektleder for (Bae, 2012). Her blir det å møte som barn med verdighet tematisert og problematisert på ulike måter. Ikke minst viser Bae til at medvirkning ikke oppfattes så relevant for de yngste ut ifra en begrunnelse om at de er for små og umodne, og ser dette i sammenheng med førskolelærerens relasjon til egen praksis og refleksjon over måter å forstå medvirkning på (Bae, 2012b, s. 10 og 15).

Refleksjon over måter å forstå medvirkning er også temaet i boken *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna* av Liset, Myrstad og Sverdrup (2011). Gjennom ulike innfallsvinkler utforskes åpenhet og tilstedeværelse for å møte barn som medmennesker og medskapere. Dette er også noe av hovedtematikken til Johannsen, som med sin artikkel *Å se det unike i små barns uttrykk: Med Levinas som linse* (2012). Ved å lese med Levinas utfordrer hun de voksnes forståelse og forutinntatthet i møte med barns rett til medvirkning. Denne artikkelen har inspirert meg i mitt arbeid på bakgrunn av filosofen Emmanuel Levinas

tvetydige perspektiver, som ifølge Johannesen åpner opp for flere spørsmål enn svar. Det håper jeg min studie også vil bringe med seg.

Vilkår for medvirkning, er også tema på en rekke forskningsartikler i forskningsoversikten *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år?* (Bjørnestad & Samuelsson, 2012). Oversikten er blitt til på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet og representerer vitenskapelige tekster fra Norge og land som Norge kan sammenligne seg med. Felles for mange av disse arbeidene, slik jeg leser dem, er en tilnærming til barns medvirkning eller demokratisk deltakelse som i hovedsak belyses gjennom interaksjonsfokus på voksen-barn, og mindre grad fokus på barns egne opplevelser av medvirkning. Sistnevnte fokus påpeker rapporten savnes når det gjelder de yngste barna i barnehagen, og er et økt behov for kunnskap om (Bjørnestad & Samuelsson, 2012, s. 26). Her ser jeg aktualiteten min studie kan knyttes til. Flick fremhever mangel på empirisk innsikt om et fenomen som et godt utgangspunkt for å drive forskning (2011, s. 21).

I lys av barn-barn relasjonen er det helt naturlig å trekke fram Gunvor Løkkens arbeider rundt toodlerkultur (1996, 2004). Disse arbeidene bidrar med betydningsfull kunnskap og innsikt om de yngste barnas hverdagslige samspill, sosial omgang og betydning for hverandre i barnehagen. I tillegg vil jeg nevne Eva Johansson`s forskning på små barns etikk (2001). Det er spørsmål rundt den levde etikken mellom de yngste barna som fremmes. Forfatteren peker på at dette til syvende og sist handler om spørsmålet om hvilket menneskesyn vi vil at framtidens mennesker skal ha (Johansson, 2001, s. 14) Det er også noe av denne studiens ambisjoner. Å skape refleksjoner rundt etikk og moral som noe som blir del av et felleskap gjennom kontinuerlig meningsdannelse.

Jeg vil også trekke frem Jon Kaurels masteravhandling *Oppdragelse til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn*(Kaurel, 2007). Avhandlingen ser lekens vesen som et mulighetens rom med demokratiske egenskaper. Jeg kobler denne avhandlingen til denne studien fordi jeg skal observere barn i lek og har med meg et demokratisk blikk. Med demokratisk blikk må også Mari Pettersvolds doktorgrad *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring* (2015) løftes frem. Avhandlingens relevans for denne studien handler om ulike perspektiver på demokratiforståelser.

## 1.4 Studiens muligheter og begrensninger

### 1.4.1 Empirisk

Denne studien er blitt til på bakgrunn av 39 observasjoner av ettåringer i lekende samspill på en avdeling med 9 ettåringer. Tidlig i observasjonsfasen ble jeg oppmerksom- og nysgjerrig på måter noen ettåringer avsluttet lek på. Når jeg trodde at en god lek var i gang- eller at noe var starten på en lek, så skjedde det motsatte. Den avsluttet brått. Det nyttet ikke å bla om i observasjonsboken. De demokratiske stundene, preget av gjensidige handlinger, som jeg opplevde at barna hadde etablert seg imellom kom ikke tilbake av den grunn. Jeg valgte etterhvert å forfølge dette fenomenet med brudd. Det resulterte i at en mengde observasjoner ikke ble interessant å ta med seg videre inn i denne sammenhengen, med de mulighetene og begrensningene det kan gi.

Å få tak i ettåringers «stemmer» går via det kroppslige. Jeg støtter meg til Gunvor Løkken, som med referanse til Merleau-Pontys kroppsfilosofi, hevder at de yngste barnas synlige gester er omgitt av en stum intensjon eller mening, som overlates til den observerende pedagog, eller forsker i denne sammenhengen, å være oppmerksom på og sette ord på (2004, s. 28-42). Ettåringenes meninger har derfor vært igjennom en dobbel betydning før de har havnet på papiret i denne studien, med de muligheter og begrensninger det kan innebære.

### 1.4.2 Teoretisk

Teoretiske perspektiver som denne studien i hovedsak betraktes i lys av er som nevnt knyttet til deler av Hanne Arendts og Emmanuel Levinas filosofi. Valg av begreper som jeg skal gå nærmere inn på er Arendts begrep om *fremtredelsesrom*, med støtte i begreper som *natalitet* og *pluralitet* som betingelser for at et fremtredelsesrom kan oppstå. Ved Levinas filosofi er det begrepet om *spor*, knyttet til *å tenke annerledes om Væren* og *et retningsgivende møte*. Disse begrepene finner jeg meningsfulle i en sammenheng hvor demokratisk deltakelse forankret i menneskerettigheter skal løftes frem.

Om jeg skal prøve meg på å trekke frem en form for substans rundt disse begrepene, mener jeg det handler om noen grunnleggende betingelser ved det å være menneske, for å kunne ta vare på det plurale og annerledesheten ved mennesket og menneskeheten. Jeg mener at i dette humane arbeidet kommer betydningen av det fenomenologiske mellommenneskelige veldig godt frem hos dem. Imidlertid opplever jeg også en stor kompleksitet ved deres filosofi, og ser faren ved at jeg kan komme til å forenkle begreper og forståelser fordi de er mer komplekse enn det jeg klarer å sette ord på. Jeg gjør likevel et forsøk, og håper at jeg bringer deres tanker

frem på en egnet måte slik at de fremstår som forståelig og relevante i denne sammenhengen når ettåringer og demokratiforståelser er tema.

I tillegg bringer jeg inn valgte teorier fra boken om småbarnspedagogikk, som omtales i kapittel 2 under overskriften Ettåringers polis, og den franske filosofen Michelle Foucault for at studiet i sin helhet skal bli mest mulig fullstendig og forståelig – og med de mulighetene og begrensningene det kan gi.

## 1.5 Studiens oppbygging

I dette avsnittet presenterer jeg en ramme som synliggjører studiens videre oppbygning. Studien omhandler 7 kapitler eksklusiv litteraturliste. I tillegg kommer to vedlegg som viser kommunikasjon med aktuell barnehagevirksomhet, barnehage og tillitsvalgt samt foreldre. Men først:

**Kapittel 2** omhandler studiens teoretiske perspektiver som problemstillingen sees i lys av. Jeg starter med å løfte frem min forståelse av demokrati og betraktninger rundt hvordan ettåringen kan inkluderes i min forståelse av begrepet. Videre presenteres studiens filosofiske inspirasjonskilder, Hannah Arendt og Emmanuel Levinas. Jeg starter med å begrunne mitt valg av deres filosofi som studien hviler på, før jeg går grundigere inn på hver enkelt av dem. Den teoretiske delen fortsetter deretter med en kontekstualisering av min forståelse av dagens syn på barn og ettåringen innenfor en barnehagekontekst i et samfunnsperspektiv. Det gjør jeg gjennom å løfte frem begreper som barns perspektiver og barneperspektiver, og ettåringers polis med hovedfokus på lek, kroppssubjekt og intersubjektivitet.

**Kapittel 3** presenterer studiens metodologi. I denne studien har jeg plassert meg innenfor en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming og kritisk teori, som utdypes videre. Disse tilnærmingene jeg ser på som et hensiktsmessig, etisk og moralsk riktig vitenskapelig perspektiv å arbeide ut i fra. Disse tilnærmingene blir videre utdypet. Deretter omtales studiens design, observasjon som metode, hvordan utvalg av informanter har foregått, min rolle som observatør og avslutningsvis betraktninger rundt forskerperspektivet knyttet til forskningsetiske retningslinjer og forskerrollen.

**Kapittel 4** viser til studiens analyseprosess. I dette kapitlet viser jeg til en kvalitativ tilnærming til studien, og hvordan jeg gjennom systematikk og innlevelse, kategorisering og tematisering, har kommet frem til de tre observasjonene som jeg har valgt å kalle for «Å

avvise», «Å forstyrre» og « Å bringe inn noe nytt», og som danner grunnlag for analyse og drøfting i lys av problemstillingen.

**Kapittel 5** presenterer studiens empiriske grunnlag. Det innebærer de tre observasjonene som omtalt ovenfor, «Å avvise» «Å bringe inn noe nytt» og «Å forstyrre». Hver observasjon har videre en påfølgende analyse, i lys av studiens teorigrunnlag. Dette kapittelet avrundes med noen oppsummerende refleksjoner, som ender ut i to begreper som jeg mener gjenspeiler noen fellestrekk ved de tre observasjonene. Begrepene er skjørhet og forbauselse, og de bringer jeg videre med meg inn i drøftingen.

**Kapittel 6** er drøftingskapittelet. Her drøftes funn under tre overskrifter som, fremtredelsesrom og skjørhet, fremtredelsesrom og forbauselse og hva kan et møte med skjørhet og forbauselse bety for ettåringenes demokratiske barnefellesskap? Kapitlet avsluttes med noen oppsummerende betraktninger rundt de tre observasjonene og skjørhet og forbauselse i lys av noen demokratiske forståelser.

**Kapittel 7** er studiens siste kapittel. Her løfter jeg frem noen pedagogiske implikasjoner som studien kan føre til innenfor barnehagefaget. Avslutningsvis fremmer jeg noen nye forskningstemaer som kan være retningsgivende for ytterligere forskning på dette området som berører ettåringer og demokrati.

## 2 Studiens teoretiske perspektiver

I denne delen vil jeg gjøre rede for de ulike teoretiske tilnærmingene som studien tar utgangspunkt i, og er kontekstualisert innenfor. Sommer peker på at kontekstualisering ikke representerer en teori, men derimot noen løse sammenhengende faglige perspektiver som har det tilfelles at de understreker psykologiske fenomeners plassering i tid og rom (2012, s. 99). Hos meg vil derfor kontekstualisering bli sett på som et analytisk fenomen.

Teoriene som benyttes må derfor sees på som forståelsesrammer for studiens empiriske analyse og drøfting, som videre knyttes til studiens forskningsspørsmål. Teoriene representerer med andre ord noen rammer for hvordan man kan forstå, og med det myndiggjøre ettåringer i lys av en demokratisk forståelse. Selv om de teoretiske perspektivene er viet ulik plass, vil jeg presisere at de til sammen representerer for meg et egnet utgangspunkt å kunne tolke ettåringers demokratiske deltakelse i lys av. Det betinger, slik jeg ser det, at en demokratisk forståelse ikke får for mange heftelser, og at synet på barn som subjekt og medborgere får gode betingelser å handle innenfor.

### 2.1 En forståelse av demokratibegrepet

Å vise til demokratiske verdier i barnehagen har røtter langt tilbake i barnehagens fagpolitiske historie forteller Greve, Janson og Solheim i boken *Kritisk og begeistret. Barnehagens fagpolitiske historie* (2014). Forfatterne viser til klare intensjoner om at barn skulle oppdras i frihet og demokrati som den tyske filosofen og pedagogen Friedrich Frøbel, også omtalt som barnehagens og barnehagelærerens grunnlegger, var talsmann for (2014, s. 19-21).

Barnehagen ble sett på som en sosial reform som skulle tjene samfunnet. Disse demokratiske tankene og ideén gjenspeiler også dagens idé med barnehagen som demokratisk arena. Men i dag er det snarere FN's barnekonvensjon og barn som verdige medborgere (FN-Sambandet, 1989) som eksplisitt ligger til grunn og ikke «bare» forståelsen av demokrati som en funksjonell og normativ og formålstjenlig, eller instrumentell praksis (Bae, 2012a; Bae, Eide, Kristoffersen, & Winger, 2006).

Professor i utdanningsforskning, Gerd Biesta, påpeker at selv om den bokstavelige mening med demokrati ikke er vanskelig å forstå – folkets (demos) regjering – er det med tiden blitt mange ulike forståelser av hva demokrati kan bety (2009, s. 115). Biesta hevder at det er en fare for at begrepet demokrati har så mange betydninger at det har holdt opp å ha betydning overhodet (2009). I *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2011), heter det at *Barnehagen skal støtte og ta hensyn til det*



*enkelte barn, samtidig som hensynet til fellesskapet ivaretas* (2011, s. 8). I en slik sosialpedagogisk sammenheng lener jeg meg til Deweyes forståelse av demokrati. I følge Biesta forklarer Dewey demokrati som mer enn en styreform, men primært en form for forbundet levevis (2009, s. 116). En slik sosial oppfattelse av demokrati anerkjenner at demokratiet ikke bare handler om å ta kollektive beslutninger på det politiske feltet, men at det også handler om deltakelse i *konstruksjonen, vedlikeholdelsen og omdannelsen* av det sosiale og politiske livet mer generelt (Biesta, 2009, s. 116). Det betyr, slik jeg tolker Biesta at *man taler med sin egen «stemme» og ikke det rationelle samfunns representative «stemme»* (2009, s. 111). (2009, s. 111)

Slik Biesta ordlegger seg, tolker jeg han dithen, at det er her man kan fornemme et skille mellom et liberalt eller flertallsdemokrati- og deliberativt demokrati, slik jeg leser demokratiske forståelser av Biesta hos Pettersvold (2015, s. 71). Med liberalt viser Pettersvold at beslutninger fattes på bakgrunn av aggregerte preferanser, oftest i form av avstemning hvor flertallet «vinner». Dette står i kontrast til deliberativt demokrati, hvor det å komme fram til beslutninger gjennom argumenter innenfor rammene at et fellesskap fremmes (Pettersvold, 2015, s. 71). Disse skillene henter jeg opp senere i studien når jeg drøfter ettåringenes toddlerkultur og «bare» ettåringen. Jeg stiller spørsmål ved toddlerkulturen som noe veldig ensidig som kan være utfordrende å trenge igjennom med egen «stemme» som Biesta peker på (2009, s. 116), som blir sett på som en viktig premisse for å kunne medvirke eller delta demokratisk.

Slik jeg ser det, må en demokratiforståelse i barnehagen, hvor barn som subjekt og medborgerskap står sentralt, favne om menneskerettigheter og perspektiver på danning. Hos Pettersvold tolker jeg en slik demokratiforståelse som en radikal-deliberativ forståelse. I denne demokratiforståelsen utfordres Deweyes forståelse med Ranciers (2015, s. 99). Ranciere, i følge Biesta, viser til demokrati som en prosess som nødvendigvis involverer endringer av den eksisterende ordenen (2014, s. 110). Pettersvold sier dette om forskjellen på Dewey og Ranciere syn på demokrati, *Demokrati for Ranciere er ikke et regime eller en sosial livsform som hos Dewey, og er ikke en del av politiordenen. Demokrati er en fordring om likhet* (2015, s. 99). Med politiorden viser Ranciere til en orden som opprettholder politiske systemer. Samtidig skaper politikken kaos i de samme systemer (Biesta, 2014, s. 111). Denne delingen av politikkbegrepet i to, mellom politikk og politi og skillet mellom dem, skaper assosiasjoner hos meg bundet til Hanne Arendts betingelser for fremtredelsesrommet. Denne forståelsen som Ranciere fremmer, mener jeg, gir menneskerettigheter forrang, i betydningen de

verdslige mellommenneskelige møtene. Denne form for demokrati bygger ikke på noen bestemte evner eller verdier som man forplikter seg til, men et demokrati som framholder dissensus og konfliktfull enighet. Et uenighetsfellesskap (Pettersvold, 2015, s. 98-105).

Et slikt syn er forenlig med Dewey, som i følge Biesta, mener at selve ideen om demokrati må konstant oppdages og gjenoppdages, gjenfinnes og omorganiseres (Biesta2009:115). Hvis ikke er det en fare for å redusere demokrati til en enkel form for didaktikk og barns med virkning blir som Berit Bae uttrykker det...*en demokraturutine som ligner på hvordan voksne gir uttrykk for sine synspunkter (2012, s. 20).*

Hensikten med dette studien er å løfte frem ettåringenes umiddelbare kroppslige «stemmer» på en demokratisk deltakelse. Jeg anvender derfor ikke definerte demokratiteorier, men trekker veksler på flere forståelser som nevnt her, og jeg anvender heller ikke noen psykologiske teorier utover å peke på Sterns intersubjektivitet (2003, 2007). Det viktigste for meg vil være å lytte til ettåringens kroppslige uttrykk, og se om man kan finne noen fluktlinjer, som, Ninni Sandvik viser til (2010). Med fluktlinjer i Sandviks prosjekt viser hun til en re-tenkning av begrepet medvirkning med hjelp fra den franske filosofen Deluze sin immanensfilosofi for å gå bortenfor skille mellom teori og praksis (Sandvik, 2010). Mine «fluktlinjer» for nytenkning av ettåringers demokratisk deltakelse innenfor deres barnefellesskap går imidlertid med filosofene Arendt og Levinas. Jeg skal nå gå grundigere inn i deler av deres filosofi, men først noen betraktninger rundt mitt valg av deres filosofi i lys av en demokratisk forståelse som ligger til grunn for denne studien. Med andre ord betydningen av det fenomenologiske ved det mellommenneskelige for å ivareta menneskerettigheter og medborgerskap.

## **2.2 Betydningen av valg av Hannah Arendt og Emmanuel Levinas**

Det som berører meg med Arendts og Levinas filosofiske tilnærminger er deres perspektiver på og fremstilling av totalitet. Slik jeg tolker dem, peker begge på betydningen av å gi den mellommenneskelige sfære rom, slik at mangfoldets stemmer kan komme frem og forstyrre enhver form for enhetlig tenkning. Når jeg knytter totalitær til denne studien er det en påminnelse om at vi ikke må miste blikket for ettåringen som subjekt og medborger, også når demokratiske forståelser løftes fram.

Vel vitende om at de har ulike innganger til betingelser for det totalitære, og ulike innganger til «forslag» å unndra seg totalitære løsninger, - blir det meningsfylt for meg å se deres tekster i sammenheng og prøve å praktisere deres tenkning innenfor en pedagogisk sammenheng

hvor man har et normativt tilsikte. For som Østrem påpeker er all utdanning et normativt prosjekt, det er noe man ønsker å oppnå (2012, s. 118). Men dette «noe», er ikke alltid like lett å få tak i, og vil alltid være farget av ulike ideer eller maktkamper (diskurser) som til enhver tid råder i samfunnet. Hennum, Pettersvold og Østrem peker på at samfunnets interesser ikke er en entydig størrelse (2015, s. 302). Men samtidig bør noe mer fundamentalt enn lovverk og fremtidige perspektiver løpe parallelt med polare spenningsdiskurser, som jeg mener bør være engasjement for den Andre (Levinas) og engasjement for å ta vare på en felles verden (Arendt).

### 2.3 Hannah Arendt som inspirasjon og belysning

For meg er det Hannah Arendts fremstilling om å handle i betydningen å sette noe nytt ut i livet og motsette seg lovmessigheter som gjør Arendts filosofi inspirerende og interessant å gripe fatt i. Arendts tese, ifølge Vetlesen, er nemlig at menneskers eksistens på jorden er avhengig av en menneskelig frembrakt verden (1996, s. 11-14). Med det forstås slik jeg tolker Arendt, å ta initiativet ved å bringe inn noe nytt. I denne studien handler dette om ettåringens demokratiske muligheter innenfor et barnefellesskap til å bringe inn noe nytt.

Men kort, hvem er Hannah Arendt? Hannah Arendt (1906-1975), blir beskrevet av Vetlesen i innledningskapittelet til hennes bok *Vita Activa*, som en av det tjuende århundres store filosofer og som en betydningsfull politisk tenker. Hun var helt frem til sin død en aktiv skribent, et forfatterskap som var preget av et liv hvor store menneskelige- og teknologiske kamper utspilte og utviklet seg. Hannah Arendt er derfor mest kjent for sin tenkning om ondskap, om det totalitære og om tap av menneskelig frihet (Vetlesen, 1996, s. 12).

I min fremstilling av Arendt har jeg, i tillegg til et forsøk på å sette meg inn i boken *Vita Activa* (1996), gått til Gerd Biestas (2009, 2014) og Helgard Mahrtdt (2004) tolkninger. Helgard Mahrtdt poengterer at Arendt ikke betraktet seg som pedagog, sier, men hennes tanker har likevel fått betydning for pedagogikken ved at de bidrar til refleksjoner om dannelse til humanitet (2004, s. 552). Som nevnt er det deler av hennes filosofi som jeg finner spesielt interessant i denne sammenhengen når deltakelse til demokrati skal belyses. Det er derfor i hovedsak begrepet om *fremtredelsesrom* med *pluralitet* og *natalitet* som viktige betingelser er valgt og vil bli belyst.

#### 2.3.1 Fremtredelsesrom

*Vita Activa* har ikke det totalitære samfunn som sitt hovedtema, men, ifølge Vetlesen, ligger tematikken implisitt når Arendt peker på noen forhold som kan knyttes til verdier som kan

true demokratiet som i totalitære samfunn (1996, s. 12). Dette kan virke noe voldsomt å bringe inn når det er ettåringers fellesskap som skal belyses. Men som jeg skal vise her, er disse tankene overførbare i alle relasjonelle kontekster hvor mennesker, uavhengig av alder, kommer sammen, fordi disse verdiene knyttes til menneskers delaktighet som politisk vesen gjennom å meddele seg. Kun ved å meddele seg, å handle, kan menneske finne mening i det det erfarer og i det som skjer (Vetlesen, 1996, s. 12). Arendt var derfor opptatt av mulighetene for å etablere møteplasser mellom mennesker som ikke fratrar menneskets individualitet. Individualitet hos Arendt har den betydning at det mennesker har felles, og det som gjør dem like i verdighet, er at alle er forskjellig og hver og en er enestående (Vetlesen, 1996, s. 10). Videre presiserer Arendt at det som særpreger et menneske blant alle arter er at det kan handle, og at det er individet som handler og ikke det kollektive. Som handlende fremstår individet i sin forskjellighet i møte med andre individer som bevitner ens handlinger og utgjør en felles verden (Vetlesen, 1996, s. 10). Biesta sier det som følgende *å bli til, forudsætter at blive til i en verden befolket av andre initiativtagere, en verden av pluralitet og forskjellighet* (2009, s.56).

Arendt påpeker at fremtredelsesrommet er «menneskers verk», i en mer spesifikk forstand enn hendenes verk - produksjon, eller kroppens arbeid - biologi (1996, s. 214). Det er fremtredelsesrommet som gjør at vi kan oppleve et felles «vi». Arendt kaller det for den forenende sansen, det som gjør at vi kan oppleve en felles offentlig verden, en felles virkelighet (1996, s. 215). Det er i fremtredelsesrommet mennesket kan oppleve individualitet, i kraft av å være forskjellig, og som handlende fremstår individet i sin forskjellighet i møte med andre individer som bevitner ens handlinger og utgjør en felles verden (Vetlesen, 1996, s. 10). Men en felles verden bringer også med seg og innebærer en menneskelig skjørhet. Med det peker Arendt på produksjonen som trenger naturens omgivelser for å produsere og en omverden som tar produksjon i bruk, trenger handling og tale en omverden, en vev av relasjoner mellom mennesker, å henvende seg til og som kan bidra til best mulig betingelser for den offentlige debatt (1996, s. 192). I denne studien blir betingelser for ettåringens individualitet belyst og problematisert.

Ideén med fremtredelsesrommet som en møteplass mellom mennesker som ikke fratrar menneskets individualitet, men fremstiller noe felles, skriver seg tilbake til de antikke grekerne, Arendts inspirasjonskilder, og grunnleggelsen av polis (Arendt, 1996, s. 42). I følge gresk tenkning er menneskets evne til politisk organisasjon ikke bare forskjellig fra det naturbestemte livet, der huset og familien står sentralt, men snarere i kontrast til dette samlivet

(1996, s. 42). Mardt sier at mennesket taper en human dimensjon når de mister sansen for det å være statsborgere og kun forholde seg til familien (Mardt, 2004, s. 541). I studien ser jeg dette i lys av å være en del av en toddlerkultur og «bare» ettåring. Arendt peker på at det opprinnelig var polis som skulle bøte på den iboende skjørheten ved det menneskelige anliggende, ved å fremheve at menneskelig samliv bare er meningsfullt i den grad det består i *deltakelse i og meddelelse av ord og gjerninger* (1996, s. 201-202). Polis hadde derfor i følge Arendt to oppgaver. Den første oppgaven var muligheten for en deltagelse i og meddelelse av ord og gjerninger lokalt og offentlig og regelmessig der en og samme verden kunne komme til syne i de forskjelligste perspektiver Den andre oppgaven som var tiltenkt polis var å ta vare på det minneverdige, både av godt og vondt, og gjøre dem uforgjengelige slik at den verden som kommer blir gjort samtidig (Arendt, 1996, s. 202-204). Arendt skriver:

*Derfor er polis stengt tatt ikke en by i kraft av sin geografiske posisjon, den er snarere befolkningens organisasjonsstruktur, slik den blir til i samhandling og - tale. Dens virkelige rom er situert mellom dem som lever sammen for dette samværrets skyld, uavhengig av hvor de faktisk befinner seg... Dette mellomrommet er fremtredelsesrommet i videste forstand, det rommet som oppstår ved at mennesker trer fram for hverandre, der de ikke bare eksisterer som andre levende eller døde ting, men uttrykkelig kommer til syne (Arendt, 1996, s. 204).*

Denne ideén om et fremtredelsesrom, ble derfor også det særegne som skiller det fra andre rom, fordi det går forut for all organisering. I det øyeblikket at aktiviteten, ikke menneskene, som fremtredelsesrommet oppstår i forsvinner eller stanser opp, løser rommet seg opp (Arendt, 1996, s. 205). Det betyr at under totalitært herredømme, som Vetlesen viser til, forsvinner et fremtredelsesrom fordi det er knytt til og avhengig av menneskers handlinger, forstått som bevissheten om pluralitet og natalitet som grunnbetingelser (1996, s. 11). Dette mener jeg å kunne knytte til en mulig årsak til at ettåringene brøt ut av lek. Derfor er det at Arendt fremmer betydningen av å handle (Biesta, 2009, s. 56). Selv om en handling både kan være grenseløs og uforutsigbar, må man «underkaste» seg den risikoen fordi det er betingelsen for at våre initiativer kan bli til i verden (Biesta, 2009, s. 56).

### **2.3.1.1 Pluralitet**

*Jorden er ikke befolket av mennesket men av mennesker*, er et utsagn av Arendt som jeg synes fanger en forståelse av pluralitet på en god måte (Damgaard Knudsen, 2009, s. 12).

Bevisstheten om at vi er mange, bevisstheten om at vi er plurale i betydningen like og ulike er alle grunnleggende vilkår for å kunne bryte med det totalitære, og skape et potensiale for fremtredelsesrommet og et felles «vi». Arendt sier følgende om likhet og ulikhet:

*Menneskets pluralitet, så vel handlingens som talens grunnleggende betingelse, manifesterer seg på to måter: som likhet og som ulikhet. Uten likhet ville menneskene ikke kunne forstå hverken hverandre eller de døde og heller ikke kunne legge planer for en verden uten oss selv, men som like fullt vil bli befolket av våre like. Uten ulikhet, det at hver enkelt person absolutt er forskjellig fra alle andre som lever, har levd eller kommer til å leve, hadde vi ikke hatt behov for hverken språk eller handling for å kommunisere; et tegn- eller lydsspråkville ha vært tilstrekkelig for i nødsfall å kunne meddele våre helt identiske behov (Arendt, 1996, s. 176).*

Det at tale og handling er de aktiviteter hvor unike karakterer kommer til uttrykk og dermed adskiller seg fra hverandre, er noe mer enn bare å være ulik hos Arendt. Det er nettopp gjennom disse handlende aktivitetene at det å være menneske åpenbarer seg sier hun (Arendt, 1996, s. 177). Men dette aktive til-syne-komst bygger på et initiativ som mennesket selv har tatt, i motsetning til når det kommer til verden gjennom å bli født. Man kan derfor se det på som en fødsel – natalitet - nummer to. Det å handle er derfor også knytt til å begynne og en begynnelse.

### **2.3.1.2 Natalitet**

Arendt sier at *fordi hvert enkelt menneske er et initium, en begynnelse og en nykomling i verden i egenskap av å være født, kan mennesker gripe initiativet, være begynnere og sette nye ting i bevegelse (1996, s. 178)*. På lik linje som arbeid og produksjon er betingelser for generasjonskontinuitet, for endringer og dermed for historie, orienterer natalitetens aktiviteter seg på lignende vis ved at de også har som oppgave å sørge for fremtiden (Arendt, 1996, s. 29). Natalitet fremstår som det som bærer i seg håpet og løftet for verdens framgang når det knyttes til å handle. Her knyttes forbindelsen til demokrati, slik jeg leser Arendt. I denne sammenhengen knytter jeg natalitet til ettåringenes oppdagelser av hverandre som individuelle mennesker og ikke «bare» som en del av en kultur. Med sine individuelle bidrag inn i fellesskapet kan de åpne opp for en pluralistisk sameksistens som utvider hverandres perspektiver og skaper nye muligheter for seg selv og fellesskapet.

Når jeg nå forlater Hannah Arendt og går til Emmanuel Levinas, fortsetter jeg inn i tanken om det plurale som noe man aldri kan fanges. I denne studien handler dette om å anerkjenne synet på barn subjekt og medborgere.

## **2.4 Emmanuel Levinas som inspirasjon og belysning**

Det som berører og inspirerer meg ved Levinas's filosofi er den fenomenologiske tvetydigheten. Det er ingen enkel måte å forklare dette på, men, slik jeg tolker Levinas tvetydighet peker det på det polære forholdet mellom å begripe og ikke begripe. Dette rammer

han, slik jeg tolker det, inn i begrepet om spor. Dette begrepet er valgt i lys av studiens relevans, noe som jeg kommer tilbake til. I min fremstilling av Emmanuel Levinas har jeg forsøkt meg på primærlitteratur, hans bøker om *Den Annens Humanisme* (2004) og *Totalitet og Uendelighet* (1993). Jeg opplever hans filosofi som svært komplisert og til tider svært abstrakt. Jeg har derfor hatt god hjelp med å prøve å forstå hans filosofi ved også å henvende meg til Biesta (2009, 2014), Henriksen (2004) og Johannesen (2012).

Emmanuel Levinas (1906-1995), blir skildret av Asbjørn Aarnes i boken *Den Annens humanisme* (Levinas, 2004), som en av Europas ledende filosofer (Aarnes, 2004). Levinas var jøde, født i Litauen, men ble fransk statsborger. Møte med den franske åpenheten, for en som kom fra et land hvor etniske og religiøse grupperinger var strengt adskilt, gjorde inntrykk og førte han til statsborgerskapet gjennom ånd og hjerte, skriver Aarnes (2004, s. 194). Som tittelen på boka *Den annens humanisme* impliserer ligger fokuset på den Andre, på medmenneskets humanitet (Aarnes, 2004, s. 228). Han tar med det en ny forståelse av menneskelighet, hvor det som gjør mennesket til menneske ikke er hva det gjør, men hva som skjer med det når det blir påkalt av den Annen (Aarnes, 2004, s. 212). Men den Annen er mer en bare den som står foran deg, den Annen er menneskeheten generelt, avtegnet som et spor. Derfor blir hans etikk, også kalt fundamentaletikken, forskjellig fra dialogfilosofien som primært viser til det konkrete møtet (Aarnes, 2004, s. 213). Men hva mener Levinas med spor?

#### 2.4.1 Spor

Med innføring av begrepet spor, også omtalt som en tredje person, sikrer Levinas for at det er mulig å ta ansvar for en annen som ikke er i umiddelbar nærhet. Han sier, *Denne tredje person som i ansiktet allerede har trukket seg tilbake fra all avdekking og all tildekking – som har gått forbi – er ikke noe «mindre enn væren» i forhold til verden hvor ansiktet trenger gjennom.* (2004, s. 74). Når Levinas fortsetter og sier at, *Sporet er nærværet av det som bokstavelig talt aldri har vært tilstede av det som alltid er omme.* (2004, s. 77), peker han på en fortid som aldri kan begripes. Det understreker han med å vise til at sporet ikke er et tegn blant andre tegn. Om dette sier Aarnes, *å operere med tegn forutsetter en avsender og en mottaker og bla en kode til tyding av egnet. Der tegn finnes kan man trekke en slutning at noen har villet meddele noen noe. Tegnet hviler på forestillingen om intensjonalitet, det er en forståelig verden som kan oppklares* (2004, s. 213). Når Levinas bringer inn begrepet spor er det for å bringe inn forstyrrelser i tegnverden, dens intensjonalitet og opphav. Det er her, slik jeg tolker Levinas, at den fenomenologiske tvetydigheten viser seg. Denne distinksjonen

mellom tegn og spor har betydning for Levinas og hans fenomenologiske utgangspunkt. Ved å påpeke grenser for fenomenologiens perspektiv. Det er derfor sagt at Levinas har tilført fenomenologien en dybde dimensjon ved å stille spørsmål ved fenomenologiens væren og erkjennelse (Aarnes, 2004, s. 209). Han skrev seg dermed ut av det filosofiske mottoet *Ingenting som er erfarbart skal være fremmed*, grunnet i at mottoet hviler på at all erkjennelse kan bli betraktet som det Samme som den som erkjenner. Faren er da sier Levinas, at den Annen plasseres innenfor kjente kategorier og mister dermed sin annethet (2004, s. 59-68). For Levinas er det viktig at den Annen er og blir en fremmed, en fremmed som forstyrrer hjemmet (1993, s. 29). Jeg leser Levinas dithen at den Andre får meg ut av min innadvendthet forstått som mine erfaringer og kunnskap om verden. Johannesen sier at i stedet for å lete etter noe man kjenner igjen, må man innse at den andre ikke kan fanges i det kjente (2012, s. 88). Og her inntreffer, slik jeg ser det, et viktig poeng, fordi det fremmede hos den Annen setter tankene mine fri (1993, s. 29). Om det sier Henriksen, *det er ikke er mine interesser, men min passivitet som lar den Annen fremstå med sin alteritet eller annethet* (2004, s. 536). Med begreper som frie tanker og passivitet tolker jeg at den fenomenologiske tvetydigheten viser seg, og gir oss to retninger for møtet med den Annen; en intensjonal retning basert på noe kjent eller en åpen retning basert på det ukjente. Eller som bokens tittel viser til, et møte mellom *Totalitet og Uendelighet* (Levinas, 1993). I denne studien mener jeg at ettåringene viser oss at brudd kan forstås som et eksempel på et mellomrom mellom intensjonalitet og åpenhet.

#### **2.4.1.1 Å tenke annerledes om Væren**

Aarnes peker på at når Levinas går utover fenomenologien er det fenomenologien som forestillingsfilosofi, som idé han forlater (2004, s. 210). Med det viser han til en annen omgang med verden enn en forestillingsidé, som går via ontologiske kategorier, det vil si beskrivelsen av noen værender og væren (Aarnes, 2004, s. 210). Levinas kunne derfor ikke være trofast mot mottoet «Ingenting som er erfarbart skal være fremmed», uten å og avkall på kontrollen, aktpåheten, våkenheten, dvs forestillingen (Aarnes, 2004, s. 210). Og det som fører han dithen er spor av noe fundamental annerledes som viser seg i den Annens ansikt som aldri kan bli håndgripelig. Henriksen viser til at det alltid er noe som vil unndra seg det vi har begrepet fra før (2004, s. 532). En slik fenomenologisk dybde hvor du må gi slipp på forestillinger om noe, var det punktet som gjorde til at Levinas skilte lag med den tradisjonelle forståelse som fenomenologen hviler på – nemlig ego agens - det aktivt erkjennende subjektet som tenker og vil (Aarnes, 2004, s. 210-211). For, ifølge Levinas, støter



fenomenologien og ego agens på noe som trekker dem i tvil, nemlig den etiske appellen fra den Annen (Aarnes, 2004, s. 211).

#### **2.4.1.2 Et retningsgivende møte**

At det fremmedartede, det som er annerledes, får forrang hos Levinas er det ingen tvil om. Slik jeg tolker Levinas bør møte med den Annens ansikt snarere være retningsgivende enn intensjonalt. Levinas peker på at det finnes ingen snarveier til betydningene (2004, s. 146). Da blir kulturenes rikdom borte sier han, og bruker fellesspråket esperanto som et eksempel på at i denne oversettelsen ville det særegne ved nasjonalspråkene og kulturen forsvinne (2004, s. 51 og 146). Samtidig hevder Levinas at meningen går forut de kulturelle tegn (2004, s. 69). Betydningen av meningen eksisterer «før» kulturen. Å felle en dom over en kultur krever nettopp at betydningen løsrives fra kulturen (2004, s. 69-71). Jeg opplever eksemplifiseringen med esperanto og kulturens betydning som en interessant fremstilling til ettertanke i lys av å gjøre noe til det Samme. Jeg lar den ligge som en klangbunn i relasjon til Løkkens beskrivelser av de yngste barna som gjensidige kroppslige samarbeidspartnere i en felles verden hvis kroppslige perspektiver smeltes sammen og flettes inn i hverandre (2004, s. 62), og i lys av betraktninger rundt hvordan mellommenneskelige møter fremstår hvis et bestemt kulturuttrykk får forrang?, og hva det kan bety for disse ettåringenes realisering av en demokratisk deltakelse utover å være en del av en toddlerkultur?

Jeg forlater nå Levinas inntil videre, og fortsetter med en kontekstualisering av min forståelse av dagens syn på barn og ettåringen innenfor en barnehagekontekst.

## **2.5 Barn som subjekt og medborgere**

Å knytte ettåringer til demokratiske forståelser er helt i tråd med dagens syn på barn slik jeg ser det. Dion Sommer peker på at humanistiske verdier gjennomsyrrer synet på dagens barn (2012, s. 60). Med det forstås en anerkjennelse av barn som subjekt i sin egen rett, et unikt vesen som opplever og forstår verden på sin måte, og som har sitt eget perspektiv på verden (2012, s. 39). Bae trekker frem at innsikter fra ulike fag - både psykologi, sosiologi, pedagogikk, antropologi - har bidratt til det Dion Sommer kaller et paradigmeskifte når det gjelder syn på barn. Sentralt i dette skiftet er at barn sees som subjekter helt fra begynnelsen av livet, og ikke bare som objekter som skal påvirkes og formes (2014). Innenfor barndomssosiologien viser man gjerne til metaforen «human becomings» når barn blir møtt som medmennesker. Dette begrepet står i kontrast til «human becomings», et begrep som

representerer et utviklingspsykologisk perspektiv, hvor barn blir betraktet ut i fra et mangelperspektiv på vei til å bli en voksen (Kampmann, 2003).

Men dagens barn er mer enn «bare» et subjekt, barn er også medborger. Å vise til medborgerskap eller barn som samfunnsborgere, springer ut i fra FNs menneskerettigheter herunder barnekonvensjonen fremhever Kjørholt, (2010, s. 13). Kjørholt peker på at barnekonvensjonen har en sentral betydning for måten vi forstår barn og barndom på i dag. Det innebærer at barn har mange av de samme rettighetene som voksne (2010, s. 13). Videre peker Kjørholt på at interessen for å lytte til barn og gi dem innflytelse i saker som berører deres liv, avspeiler på mange måter dette paradigmeskifte i synet på barn (2010, s. 13). Det er det som jeg forstår som en forskyving fra et syn på barn som «human becomings» til «human beings».

Sommer viser til at begrepet medborger rommer en grunnleggende forståelse av at man er prinsipielt likeverdig medlem av samfunnet uansett stemmerett eller ulikheter på grunnlag av etnisitet, kjønn, sosial gruppe eller alder (2012, s. 48). Østrem peker på de universelle verdier som subjektanken hviler på, forutsetter en vending fra «subjektet i verden» til «subjektet i politikken», med andre ord status som medborger (Østrem, 2012, s. 94). Østrem peker videre på at medborgerskap innebærer medvirkning og innflytelse i det samfunnet barna er en del av (2012, s. 93).

Men hva kan medborgerskap, i betydningen likeverdig medlem, innflytelse og medvirkning eller deltakelse bety i praksis i møte de de yngste barna, og helt spesifikt ettåringen? Jeg skal forsøke å besvare dette spørsmålet ved å vise til noen områder som jeg mener man bør ha kunnskap om, dersom ettåringenes demokratiske medborgerskap skal kunne realiseres. Jeg har avgrenset områdene til å handle om:

1) med referanser til Sommer (2012), betydningen av hva begrepene barns perspektiv og barneperspektiv innebærer og betydningen av å skille mellom dersom barn som subjekt og medborgere skal tas på alvor.

2) å skape noen teoretiske rammer for ettåringers polis. Med polis menes et demokratisk organisert samfunn der likeverdige borgere deltar aktivt og har en reell innflytelse (Østrem, 2012, s. 98).

### 2.5.1 Barneperspektiv og barns perspektiv

Sommer fastslår at med synet på barn som subjekt og barn som medborgere er synliggjøring av begreper som barneperspektiv og barns perspektiver kommet på bane for alvor (2012, s. 45-47). Samtidig presiserer Sommer, slik jeg tolker han, at dersom subjekt og medborgerskap skal få et reelt uttrykk, må skillet mellom barneperspektiv og barns perspektiv tydeliggjøres. Jeg forstår det slik at det er et kvalitativt skille, og det går på hvorvidt man *har* et syn på barn som medborgere eller ikke. Sommer understreker at *selv om barneperspektivet søker å komme tettest mulig på barns opplevelser, representerer det alltid voksnes objektivisering av barn* (2012, s. 55), mens barnets eget perspektiv *representerer barns opplevelser, forståelser og erfaringer i sin egen livsverden. I motsetning til barneperspektivet handler det om barnet som subjekt i sin egen verden* (2012, s. 56).

Grunnen til at Sommer understreker dette skillet så sterkt, tolker jeg dithen at barneperspektiv henger sammen med spørsmålet om barns beste, og fordi barneperspektivet er et verdiladet begrep (Sommer, 2012, s. 40) uten en entydig forståelse av hva det innebærer (Sommer, 2012, s. 133). Men hva er barns beste?

Østrem peker på at hva som anses for å være barns beste er ikke gitt, men må sees i lys av samfunnets interesser (2012, s. 62). Jeg har allerede vært innom at samfunnets interesser ikke er en entydig størrelse (Hennum et al., 2015, s. 302). Østrem argumenterer derfor videre for at spørsmålet om barns beste lar seg vanskelig besvare generelt, fordi *synet på barn kan ikke isoleres fra hva som defineres som gyldig kunnskap om barn, hvem som er i posisjon til å definere hvilken kunnskap vi trenger, hvordan kunnskap artikuleres og hvilket språk vi bruker for å beskrive barn* (2012, s. 63).

Denne presiseringen finner jeg viktig å understreke når to livsverdener, barn og voksnes, hvis sistnevnte har et normativt oppdrag møtes. Det er nettopp dette som jeg tolker James, Jenks og Prout, i henhold til Sommer, peker på, når de sier at å forske innenfor nyere barndomsforskning fordrer en bevissthet om to ting dersom barn som subjekt og medborgere skal tas på alvor. Det er barns perspektiver og dagens samfunnsorganisering (Sommer, 2012, s. 75-80), hvis sistnevnte er styrende for barneperspektivet. Slik jeg ser det, vil «innholdet» i barneperspektivet til enhver tid være preget av både den enkeltes forståelser tuftet på teoretiske og empiriske erfaringer, og tolkninger av barns perspektiv og samfunnets stemmer, i denne sammenhengen utdanningspolitiske agendaer. Når Østrem viser til en vending fra «subjektet i verden» til «subjektet i politikken» (2012, s. 94), understrekes en betydning av å

se disse forholdene, altså barns perspektiver og barneperspektiver i lys av hverandre. Jeg mener at ved at de blir sett i lys av hverandre får man frem at identiteter aldri skapes i det tomme rom, men sammen med andre eksisterende identiteter.

Slik jeg videre tolker Sommer og Østrem knytter jeg dette til en bevissthet rundt hvordan vår tenkning og holdning preges av pedagogiske og politiske strømninger. Greve, Jansen og Solheim sier det på denne måten, *Barnehagen er i søkelyset...Barnehagen er blitt en sentral samfunnsinstitusjon for alle barn. Men søkelyset innebærer at mange har ambisjoner for hva barnehage skal være* (2014, s. 15). Dette peker på, slik jeg leser det, spenninger mellom en nyliberalistisk tenkning med økonomiske termer versus Frøbels dannelsesideal hvor barn skulle oppdras i frihet og demokrati (Greve et al., 2014, s. 21). Den frøbelske barnehagen, skulle riktignok også være en sosial reform som skulle tjene samfunnet, men også et sted hvor det naturlige og usyldige barnet også skulle få prege det fremtidige samfunnet og mennesket (2014, s. 21). Slik sett kan man spore forbindelser mellom Frøbels demokratiske ideégrunnlag og Arendts danning til humanitet.

Monika Seland peker på samfunnsnyttene av at barnehagen utvikles som demokratisk møteplass anses i mindre grad som viktig begrunnet i at den målbare effekten på det enkelte individet i liten grad kan fanges opp (2010, s. 119). Hun viser til flere forskere innenfor «Politics of Childhood»- tradisjonen, som bla Dahlberg og Moss (2005), som hevder at dagens barnehager styres mer spesifikt i forhold til barns utdanningsmessige og målbare resultater, og at fokuset på barnehagen ligger på barn som fremtidige arbeidstakere (2010, s. 77). Denne tenkningen om barnehagen som fremtidig investering, mener Greve, Jansen og Solheim, må sees på som påtrykk fra internasjonal sammenheng (2014, s. 129-130). De viser til at «tidlig innsats» for å oppfylle internasjonale og nasjonale kunnskapstester skal starte i barnehagen for at barnehagen skal gi mest mulig lønnsom avkastning for den enkelte og samfunnet. De viser til at disse samfunnsøkonomiske endringene kom for fullt etter at barnehagen ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2005. Det ble starten på en større og tyngre satsing på barnehagen som læringsarena, en læringsarena som, på en noe forenklet måte peker de på, kan uttrykkes gjennom to overordnede begreper som, sosialpedagogisk versus skoleforberedende tradisjoner (Greve et al., 2014, s. 137). Forskjellen mellom disse tradisjonene, hevder de, ligger i at den sosialpedagogiske tradisjon vektlegger barnets delaktighet, leken og læringsprosessene og den skoleforberedende tradisjonen vektlegger kognitive individuelle ferdigheter (Greve et al., 2014, s. 137).

En slik økonomisk liberalistisk samfunnsoppfatning bunner i at det skal lønne seg for staten at barn går i barnehage. Karin Hjort kaller barn for investeringsobjekter (2008). Bernt Hennem peker også på den økonomiske produksjon fremfor politisk og kulturell danning, og minner om et utdanningssystem hvis danning vektlegges må ha som målsetting at barnet skal være mest mulig i stand til å analysere og bestemme politiske mål ved utdanningens slutt (Hennem, 2011, s. 44). For å komme dit må de politiske målsettingene og forutsetningene artikuleres og problematiseres slår han fast. For spenningene er uungåelige. Barnehagen er i søkelyset og blitt en sentral samfunnsinstitusjon for alle barn, som påpekt tidligere. Løkken hevder at disse ytterpunktene, det sosialpedagogiske og det nyliberalistiske, kan aldri smeltes sammen, men må alltid vurderes opp mot hverandre (Greve et al., 2014, s. 51). Spørsmålet blir snarer, slik jeg ser det, et spørsmål om hvordan man forholder seg til disse spenningene i det mellommenneskelige møtet med barna. I likhet med barnets beste er barneperspektivet og barns perspektiv kvalitative begreper som må forstås og fortolkes i sin egen kontekst for å gi mening. Tar voksnes barneperspektiv høyde for de utfordringene eller implisitte antakelser som ligger i spenningen når man tar valg og utfører handlinger og beskriver barns perspektiver?

For meg handler Hennums henstilling om problematisering og artikulering til å utfordre forståelser av demokratisk praksis i barnehagen som myndig-gjør ettåringen i lys av subjekt- og medborgerskapstenkningen. Biesta kaller dette for subjektivering (2014, s. 26). Hellesnes viser dialektikken mellom tilpasning og danning (Hellesnes, 1992). Her ligger muligheten for å bli bevist vår tenkning og holdninger. Det bringer meg til Foucaults begrep om diskursbevissthet, slik Hultqvist fremstiller det (Hultqvist, 2004).

### **2.5.1.1 Diskursbevissthet**

Å bli bevist hvilket språk man bruker eller tenker ut i fra, kan man se på som et mål ved subjektivering og diskursiv bevissthet. Det begrunnes i at man ikke alltid er klar over hva vår selvforståelse springer ut ifra, og som legger premisser og rammer for våre handlinger. Foucault var derfor opptatt av konkrete spørsmål, og var skeptisk til å redusere slike spørsmål til bare overordnede begreper (2004, s. 619). Dette begrunnet han i at hvert enkelt spørsmål eller problem har sin unike lokale forutsetninger og sin særegne historie som man må ta hensyn til. Og ved å ta hensyn til disse lokale forutsetningene eller knytte disse forutsetningene til et diskursanalytisk perspektiv, kan man i større grad avdekke dens forbindelse med den diskursen man er fanget i (1971, s. 9). Det handler om å finne «sprekker i

veven» som Foucault, i følge Hultqvist, kaller de praksiser som vi er vevd inn i og gjør oss til det vi er (2004, s. 626).

I denne sammenhengen hvor ettåringer skal ivaretas som subjekt og medborgere, handler det om å utfordre «sannheter», eller bestemte oppfattelser som at ettåringer er for små og umodne til å arbeide med demokratisk praksis og en liberalistisk tenkning på barns medvirkning. Ved å ta tak i de lokale historiene som Foucault viser til, som her utgjør ettåringers fortellinger, kan vi i større grad skape nærhet til store begreper som demokratisk deltakelse og medborgerskap og tenke annerledes rundt dem.

Dette bringer meg videre i kontekstualiseringen for å skape noen flere sammenhenger å forstå ettåringer og demokratisk deltakelse i lys av.

### **2.5.2 Ettåringers polis**

Østrem peker på polis som betegnelsen på den greske bystaten i antikken, men også en betegnelse på et demokratisk organisert samfunn der likeverdige borgere deltar aktivt og har en reell innflytelse (2012, s. 98). Løkken beskriver barnehagepolis som en mulighet for et mangfold av dannelsesdialoger, forstått som noe som foregår rundt polare, eller motsetningsfylte forhold, mellom de yngste og verden (2007, s. 125-126). Johansen viser til en verden som blir synlig for barn når de samspiller med andre, spesielt når de konfronteres med ulike syn på verden (2012, s. 84). Også Pramling, i følge Johansson, viser til situasjoner hvor barn konfronteres med andre synsvinkler når det selvfølgelig svikter (2001, s. 115-116). Slike situasjoner beskrives hos hennes som situasjoner hvor mangfoldet av erfaringer gjør til at man tvinges til å tenke om igjen. Disse situasjonene sees på som muligheter for barn til å gjøre etiske oppdagelser ettersom barns forståelser og engasjement for andre vil utfordres i slike sammenhenger (Johansson, 2001, s. 115-116). Jeg vil nå fremheve leken som en slik situasjon eller polis hvor et mangfold av erfaringer viser seg.

#### **2.5.2.1 Lek**

Å fremme leken som et sted hvor polis kan praktiseres oppleves som naturlig. Begrunnelsen for det handler om lek som et naturlig kroppslig uttrykk og omgang blant de yngste barna i barnehagen, og fordi leken er en vesentlig del av småbarns liv (Haugen, Løkken, & Røthle 2006, s. 17). Greve viser til leken som bærebjelken i barnehagens pedagogikk (2015, s. 201). Østrem argumenterer for at i leken utvikles en form for barneoffentlighet som har mange paralleller med et demokratisk samfunn. Det fremheves spesielt fiksjonens betydning og lekens åpenhet for det ukjente og utforutsette som på mange måter ligner på demokrati som

livsform (Østrem, 2012, s. 151). Jon Kaurel peker også på denne åpenheten for det uventede og det som er annerledes som fenomener med leken, og som ikke har noe mål utenfor seg selv som skal oppnås men snarere oppleves dypt meningsfull for de involverte lekende (2007, s. 5).

I denne sammenhengen, hvor demokratisk deltakelse løftes frem, er det den sosiale leken som omtales. I møte med ettåringer er dette en lek, i følge Løkken, som i hovedsak kjennetegnes ved en helhetlig kroppslig aktivitet og lek med store lekeelementer (2004, s. 51). Eksempler på slik lek beskriver Løkken som «titt-deg», madrassrutiner, og «korridorturnè» (2004, s. 63-65). Gjentakelsen og en enkel struktur beskrives gjerne som særtrekk ved sosiale lekerutiner hvor kroppen er i sentrum (2004, s. 53). Løkken argumenterer for at gledesfylt gjentakelse og enkel struktur gjør det lettere å delta i ved at barna kan «tone» seg inn på hverandres følelser og gjør handlingsmåtene og meningen med leken klar (2004, s. 60). Videre sammenligner hun slike gledesfylte kroppslige leker med fra ingredienser fra slapsticks-sjangeren for å understreke det humoristiske kroppslige elementet som leken har (2004, s. 119-124). Videre påpeker Løkken at når slike lekehandlinger er blitt til gjentatte og forutsigbare rutiner, har de yngste barna skapt sin kultur, en toddlerkultur. Denne kulturen dyrkes videre i stadige nye variasjoner over et tema som barnas individuelle vrier og personlige «kommentarer» sørger for (2004, s. 23 og 60). Løkken peker på at dette kan forstås dithen at de yngste barna må ha variasjon i leken for å holde på en viss spenning og for at den skal være interessant nok til å vare ved (2004, s. 60).

Løkken beskriver en gledesfylt kroppslig lekende innstilling, som paratelisk i betydningen oppslukt av det som skjer her og nå og opplevelsene rundt det (1996, s. 80). Røthle (2006) viser til patisk- et begrep som har slektskap til paratelisk. Poenget her er at en patisk eller paratelisk innstilling til verden er som Løkken og Røthle hevder et særpreg ved leken og det barnlige. Røthle beskriver det som et engasjement, en form for mottakelighet for å bli følelsesmessig rørt, og berørt av omverden (Røthle 2006, s. 111). Det patiske kommer til uttrykk som en førebegripelig kommunikasjon mellom organisme og omverden, der sansing ikke bare dreier seg å registrere ting, men snarere den følelsesmessige opplevelsen av å bli grepet til å samspille med det som er innfor deres rekkevidde her og nå (Røthle 2006, s. 111).

Kanskje er det her at ettåringene med sin parateliske væremåte blir bedre kjent med seg selv og de andre gjennom enn felles barnlig og eksistensiell pågåenhet og oppslukthet? Når Apple og Beans, i følge Biesta, understreker at det er *i hverdagens detaljer, og ikke i den glittende,*

*politiske retorik at den stærkeste mening om demokratiet formes* (Biesta, 2009, s. 118), og når Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver viser til *det indre liv i barnehagen som et første skritt for å få innsikt i og erfaring med deltakelse i et demokratisk samfunn* (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 41), er det kanskje her, i lekens oppslukthet med en åpenhet for det ennå utsagte, det umulige og overaskende som Kaurel beskriver det (2007, s. 5) at demokratiske erfaringer skjer. Med *hverdagens detaljer* vises det til kvaliteten i det mellommenneskelige samspillet hvor opplevelse av deltakelse blir sett på som den viktigste funksjonen, nettopp fordi deltakelse *vil utvikle og nære den demokratiske personlighet* (Biesta, 2009, s. 18). Det sier meg noe om at det som skjer mellom ettåringer i lek, hvor de fremtrer som likeverdige kroppssubjekter, kan sees på som verdifulle øyeblikk hvor de gjør erfaringer med demokratisk deltakelse.

### 2.5.2.2 Kroppssubjekt

I boken *Småbarnspedagogikk* av Synnøve Haugen, Gunvor Løkken og Monika Røthle (2006) leser jeg at forfatterne har samlet seg om det engelske ordet toddler. Det er en betegnelse som betyr «den som stabber og går» (Haugen et al., 2006, s. 9). Ordet er valgt, presiserer forfatterne, nettopp fordi det peker på et kroppslig nærvær ved barn i denne alderen, og kroppen blir derfor utgangspunktet å forstå de yngste ut ifra. Gunnvor Løkken har især beskjeftiget seg med- og utmerket seg innenfor småbarnepedagogikk med kroppen som subjekt for å forstå toddlerkroppen og toddlerkultur (Løkken, 1996, 2004). Hun har i dette arbeidet tatt utgangspunkt i den franske kroppsfilosofen Maurice Merleau-Ponty som sitt teoretiske fundament for sine forskningsarbeid.

I Merleau-Pontys bok *Kroppens fenomenologi*, påpeker Dag Østberg som har skrevet innledningsordet, at det viktigste bidraget innenfor vestlig rasjonell dualistisk tenkning er Merleau-Ponty som fremhever kroppen som erkjennelsens og bevissthetens utgangspunkt (1994). Merleau-Ponty skriver *oprindeligt er bevidsheden ikke jeg tænker at-, men -jeg kan* (1994, s. 91). Løkken skriver i sin tolkning av Merleau-Ponty at tanken er rotfestet i kroppen; det er gjennom kroppen vi vet og forstår. Kroppen innlemmer en spontan viten om seg selv om andre menneskekropper som likeartede, eller som noen som grunnleggende ligner på hverandre (2004, s. 17 og 35). Løkken argumenterer derfor for, i lys av Merleau-Ponty, at de minste barnas sosiale omgang hviler på et utpreget kroppslig grunnlag (2004, s. 17). De kan sees på som gjensidige kroppslige samarbeidspartnere i en felles verden der deres kroppslige perspektiver smelters sammen og flettes inn i hverandre (Løkken, 2004, s. 62). De konstruerer



felles mening uten sette ord på det, men Løkken hevder videre at disse handlingene som utføres med toddlerstil har et innhold (2004, s. 47).

Dette fører meg til et annet viktig poeng med Merlau-Pontys filosofi, om her og nå. Ved at kroppen eksisterer her betyr det også nå. Den kan aldri bli fortid, og når vi ikke kan huske tilbake fra vår tid som barn, forklarer Merlau-Ponty om dette hullet som et uttrykk for vår kropps tidsstruktur (1994, s. 94). Vi vil alltid slik sett være et produkt av vår fortid som lagres i kroppen og kommer til uttrykk i våre handlinger etter hvert som vi vokser til. Når Merlau-Ponty påpeker at

*bevidstheden kaster sig ud i en fysisk verden og har en krop, ligesom den kaster sig ud i en kulturel verden og har holdninger: fordi den kun kan være bevidsthed ved at spille på de betydninger, der er givet i naturens absolutte fortid eller i dens personlige fortid, og fordi enhver levet form stræber mod en vis generalitet, det være sig vore holdningers eller vore «kroppslige funksjoner» (Merleau-Ponty, 1994, s. 91).*

### 2.5.2.3 Intersubjektivitet

En annen som har fokus på kroppslige uttrykk og fornemmelser er den amerikanske småbarnsforskeren Daniel Stern (Haugen, 2006). Løkken peker på at han, i møte med de yngste barna, har bidratt med viktig forskning som viser at de yngste barna fra tidlig spebarn søker kontakt og er i stand til å etablere et fellesskap som omhandler delaktighet i kommunikasjon og felles forståelse (1996, s. 138). Et fellesskap kan derfor forstås som et intersubjektivt fenomen, som er et nøkkelord hos Stern (2003).

Stern viser til at en intersubjektiv relatering skjer allerede ved sju-til ni månedsalderen, og tilbakeviser med det tidligere forskning hvor man lenge hadde trodd at barn ikke klarte å ta dette perspektivet før langt inn i sitt andre leveår (2003, s. 195-196). Intersubjektivitet i hans teori kan defineres som hvordan fellesskap og individualitet bygger hverandre opp fordi intersubjektivitet også former sinnene gjennom kommunikasjon og nært samspill med andre mennesker (2007, s. 95). Vi lever omgitt av andres intensjoner, følelser og tanker som gjensidig påvirker og blir til i en vekslende dialog (2007, s. 94). Slik sett oppleves en overensstemmelse mellom vår egen og andres oppfattelse av verden, fortsetter Stern. I et intersubjektivt nå-øyeblikk er sosial referering et begrep som kan være verd å merke seg, nettopp fordi begrepet viser til en måte å «rådføre seg» med omgivelsene for å få vite hva som skjer mellom dem og omgivelsene her og nå (Stern, 2007, s. 113). Stern peker derfor på dette nåtidige øyeblikk som en grunnleggende enhet for vår subjektive erfaring (2007, s. 21).

Johannesen viser til intense blikk (2012, s. 91) og Brodin og Hylander viser til storøyd kikkning (1999, s. 36), beskrivelser som jeg tolker som et uttrykk for en sosial referering. Felles for dem er, slik jeg tolker deres tekster, at de kobler blikket til et uttrykk for noe ukjent som ledsages av ro og stillhet når det skal betraktes og taes inn på et vis. Brodin og Hylander sier at barnet er konsentrert og stille men innenfor det tilsynelatende ubevegelige skjer det en aktiv prosess (1999, s. 36). Her ser jeg likheter med Levinas` s uttrykk om passivitet. I *Temaheftet om de minste barna i barnehagen* kan man lese at flere forskere beskriver småbarns alvor (Sandvik, 2006). Ninni Sandvik understreker at alvoret ikke nødvendigvis betyr at barna er triste eller lei seg, men at det snarere er snakk om et eksistensielt alvor. Livet er intet lettvindt bekjentskap, ei heller for småbarn sier hun (Sandvik, 2006, s. 23).

Stern hevder at intersubjektivitet gir tre betydningsfulle bidrag for å sikre menneskers overlevelse. Den fremmer gruppedannelse, den gjør gruppen mer funksjonsdyktig og sikrer samholdet i gruppen ved at den gir opphavet til moral (2007, s. 112). Samlet sett peker Stern på at intersubjektivitet kan sees på som noe med foregripende motiv. Også ettåringer som selvstendige kroppssubjekter, mener jeg, kan inkluderes i en slik tenkning for som Merleau-Ponty beskriver *bevidstheden kaster sig ud i en fysisk verden og har en krop, ligesom den kaster sig ud i en kulturel verden og har holdninger: fordi den kun kan være bevidsthed ved at spille på de betydninger, der er givet i naturens absolutte fortid eller i dens personlige fortid, og fordi enhver levet form stræber mod en vis generalitet, det være sig vore holdningers eller vore «kropplige funksjoner (1994, s. 91).*

## 2.6 Oppsummering

Jeg har nå presentert den teoretiske rammen og konteksten som ligger til grunn for denne studien, og som problemstillingen og funn blir drøftet i lys av. Jeg har løftet frem ulike forståelse av demokrati, aktuelle begreper hos Arendt og Levinas, syn på barn som subjekt og medborgere, og teorier å forstå ettåringer i lys av når demokrati og ettåringer skal belyses. Jeg forlater nå dette kapittelet og går inn i studiens metodologi.

## 3 Metodologi

### 3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Mitt ønske med denne studien er å undersøke og løfte fram noen ettåringers opplevelse av demokratisk deltakelse innenfor deres barnefellesskap. Det er mine tolkninger av observasjoner av barna innenfor en gitt kontekst som blir mitt empiriske grunnlag å si noe ut ifra. Jeg har derfor funnet en kombinasjon av hermeneutisk fenomenologisk tilnærming og kritisk teori som et hensiktsmessig, etisk og moralsk riktig vitenskapelig perspektiv å arbeide ut i fra. Dette blir derfor studiets ontologiske, epistemologiske og aksiologiske forståelseshorisont som Cresswell viser til (2013, s. 20).

Cresswell viser til ontologi som læren om det værende. Det er forskerens syn på virkeligheten innenfor en gitt kontekst som settes ord på. Med epistemologi viser Cresswell til innsamlet kunnskap fra den ontologiske virkeligheten. Med andre ord hvordan kunnskap blir til på bakgrunn av et nært samspill med det som observeres. Med aksiologi viser Cresswell til læren om verdier. Cresswell hevder at et trekk ved kvalitative studier er at de er verdiladet. Det er derfor viktig at forskeren posisjonerer seg, i betydningen å gjøre studien mest mulig transparent, ved at forskeren legger frem sine subjektive perspektiver som kan ha påvirket arbeidet (2013, s. 20).

Oppsummert kan man si at disse begrepene skaper et bilde av hvordan jeg som forsker har gått frem i denne studien. Jeg starter med en gjennomgang av de vitenskapsteoretiske perspektivene som studien hviler på. Videre presenteres studiens design, valg av metode og utvalg. Kapitlet avsluttes med etiske refleksjoner.

#### 3.1.1 Fenomenologi

*Det finnes en verden, men det finnes mange virkeligheter* sier Nyeng (2012, s. 31). Med denne inngangen til den fenomenologiske vitenskapsretningen opplever jeg at Nyeng peker på essensen innenfor denne tenkningen, hvor subjektets opplevelser og meningsskaping av verden eller virkeligheten er fokuset (2012, s. 33). Van Manen viser til begreper som «lived experience» eller «levd verden» (2007, s. 16). Nyeng påpeker at denne vitenskapsretningen står i kontrast til et naturvitenskapelig ståsted, som hevder at verden ligger der ute som en objektiv verden som kan løsrives fra vår bevissthet (2012, s. 31). Det betyr ikke, slik jeg tolker fenomenologi, at den benekter for at det finnes en bokstavelig verden. Derimot benekter den en absolutterende fortolkning av verden, fordi den må knyttes til subjektets levde erfaring. Her knytter jeg min forståelse av Levinas begrep om spor (2004, s. 74-77 og

213). Bondevik og Bostad peker på at en dualistisk tenkning om subjekt-objekt eller mennesket-verden, var i følge fenomenologiens grunnlegger Edmund Husserl, hovedsaken å overvinne for denne vitenskapsretningen (2006, s. 292). Nyeng viser til fenomenologi som en tilnærming som handler om å bevisstgjøre det kvalitative, i betydningen å komme nærmere virkeligheten slik vi sanser den som helhetlige vesener (2012, s. 33). I dette studiet er det noen ettåringers opplevelse av å delta i et demokratisk barnefellesskap som blir fenomenet som jeg ønsker å forstå og å beskrive. Løkken argumenterer for at et slikt kroppsfenomenologisk perspektiv på de yngste barn innebærer å se barnas kroppslige væremåte som et direkte uttrykk for deres bevissthet, intensjoner og følelser (2004, s. 47).

Det bringer meg over til hermeneutikk.

### 3.1.2 Hermeneutikk

Mens fenomenologi beskriver en levd livsverden, er hermeneutikkens oppgave å tolke en levd livsverden. Eller som Nyeng påpeker fortolke meningsfenomener (2012, s. 45). I min studie vil det hermeneutiske perspektivet bli mest fremtredende, derfor kombinasjonen hermeneutisk fenomenologisk. Med dette blikket på meg som fortolker er det betimelig å stille spørsmål om hvordan jeg kan vite at den tolkningen som jeg tillegger betydning er en god og riktig tolkning? Når Kvernbekk uttrykker hermeneutikkens prinsipp dithen at fortolkning av et fenomen handler både om fenomenet, men også av egne forventninger, oppfatninger og teoretiske bakgrunn (2002, s. 41), er det ut ifra denne påpeking at spørsmålet stilles.

Jeg kan følgelig ikke vite om mine tolkninger er god eller riktig. Men slik jeg leser den hermeneutiske tradisjonen er poenget snarere å skape forbindelseslinjer eller resonans til en felles verden enn å komme med en sannhet. Vi er alle vokst opp i en kultur og i et språk, som vi, på samme tid opplever og erfarer på ulike måter. Som menneske deler vi til en viss grad en felles forståelse, men de kan aldri være identiske. Spørsmålet om en tolkning blir god eller riktig, blir snarere, slik jeg ser det, et spørsmål om hvordan jeg går frem for å oppnå forståelse?

Jeg går til Gadammers hermeneutiske sirkel, beskrevet av Bondevik og Bostad (2006, s. 294), for å prøve besvare. Utgangspunktet for den hermeneutiske sirkel er en stadig bevegelse mellom helhet og del, mellom egen for-forståelse (helhet) og det vi skal fortolke (del). Man kan ikke forstå delene uten å forstå helheten, og helheten kan heller ikke forstås uten å forstå delene (Bondevik & Bostad, 2006, s. 294). Bondevik og Bostad peker derfor på at fordommer innenfor dette perspektiv ikke forstås som noe negativt, men tvert i mot som en

forutsetning for all forståelse. De viser til for-dommer som den første vage oppfatningen vi har om noe før vi har studert det bestemte fenomenet nærmere (2006, s. 292-293). Slik jeg tolker dette er for-forståelsen en premiss for å muliggjøre intersubjektivitet. Her ligger også potensialet for å skape noen sammenhenger som transcenderer bevisstheten.

I den hermeneutiske sirkel kan derfor vår forståelseshorisont bli endret i møte med den andres horisont, fordi jeg forstår min for-forståelse som helhet og fenomenet som del. Dette kaller Gadamer, i følge Bondevik og Bostad, for en horisontsammensmelting (2006, s. 300). Et viktig poeng er at horisontsammensmeltingen ikke nødvendigvis fører til konsensus, men til en horisontutvidelse i betydningen nye utfordrende fortolkninger. Horisonten endres i stadig interaksjon med andre. Om min fortolkning blir god eller ikke, vil da kunne sees på som et resultat av Gadamers horisontsammensmelting.

Men hva om det ikke skjer en sammensmelting? Hva kan det være et uttrykk for? Kan det bety at jeg som fortolker ikke er åpen nok til fenomenet? Men, da melder også spørsmålet seg om hvordan jeg går frem for å oppnå forståelse?

Østrem peker på å ha en tilbakeholdenhet i forhold til hvilke tolkninger man gjør når man observerer. Hun peker på at de teoretiske analysene ikke hører hjemme i feltnotatene, for hvis man forsøker å forstå alt man ser, når man ser det, vil man bli mindre fokusert på det å lytte og rette oppmerksomheten mot det man prøver å produsere data om (Østrem, 2008, s. 157). Bondevik og Bostad peker på at fordi objektene for hermeneutikk er meningsfullt materiale, er det bare forståelig i den sammenhengen de oppstår og forekommer i. Det er dette perspektivet man alltid må være tro til hevder de (2006, s. 289 og 301). Skjervheim peker på at den hermeneutiske sirkelen ikke bare er en metode på vei mot et resultat (2001, s. 44). Det handler også om å forholde seg til et normativt aspekt, en moralitet hvis det nødvendige praktiske vilkåret er symmetri mellom personer. At det er et praktisk vilkår betyr at det er moralsk (intersubjektivt) og ikke «naturgitt». Skjervheim sier, *Det som det gjeld om, er ikkje å koma ut av denne sirkelen, men å vera i han på rette måten. I siste instans er det eit spørsmål om den rette måten å vera med andre i verda på* (Skjervheim, 2001, s. 44). Så hvordan er jeg i «forskerverden» med ettåringene? Ikke som småbarnspedagog eller masterstudent, men som forsker? Utfordringen kan være, å anerkjenne ettåringen som et medmenneske og ikke en «forskerting». Jeg trekker veksler på Skjervheim når jeg som forsker skal balansere rollen som både deltaker og tilskuer. Det betyr å ikke fremmedgjøre ettåringene, men å lytte og la

seg engasjere med i det de gjør og foretar seg. Eller som Skjervheim uttrykker det, å være i en treleddet relasjon (2001, s. 72).

### 3.1.3 Hermeneutisk fenomenologisk og kritisk teori

Med en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming til et studie er hensikten å forsøke å sette ord på en «levd verden» som ligger der og *speaks to us* for å si det med Van Manens begrep (2007, s. 16). I dette tilfellet handler det om hvordan ettåringer selv gir mening til sin situasjon. Van Manen argumenterer for at denne type forskning ikke har som mål å komme med en forklaringsmodell eller generere teorier. Snarere tilbyr denne retningen noen dypere erfaringer med virkeligheten som setter oss i en mer direktekontakt med verden slik den umiddelbart kommer til syne (Manen, 2007, s. 13). Med det mener jeg han får frem at vi hverken lever i en objektiv eller subjektiv verden, men i en intersubjektiv verden som født inn i en kultur og i et språk som vi tenker å handle ut i fra. Van Manen påpeker at gjennom en hermeneutisk fenomenologisk studie kan vi bli bevist hvem vi er og hvem vi vil bli, som kan få noen konsekvenser for profesjonell praksis (2007, s. 26). I denne sammenhengen handler det både om å bli bevist på hvem barna er eller kan bli, og på meg som tolker deres uttrykk og ytringer. Med andre ord; hvordan jeg bør gå frem for å oppnå forståelse. Det er i den sammenhengen jeg trekker veksler på perspektiver på kritisk teori.

Et gjennomgående trekk ved kritisk teori, slik jeg tolker Habermas i Bondevik og Bogstad, er menneskets frigjørende potensiale (2006, s. 301ff). Når Habermas kritiserer Gadamer for hans syn på menneske til å være for sammenvevd med tradisjon og kultur (Bondevik & Bostad, 2006, s. 301), tolker jeg han dithen at han setter fokus på betingelser for muliggjøring som «fanget» inn i et språk som bærer en virkelighet og farger vår bevissthet. Habermas, i følge Bondevik og Bostad, påpeker at all vitenskap har iboende interesser og formål, og det er dette som leder forskningen i visse retninger (2006, s. 302). Som førskolelærer, sosialisert inn i en profesjon med en verdibevissthet om hva som holdes for å være rett og galt eller viktig og uviktig i arbeidet er jeg også «offer» for forskning som styrer mitt blikk. Og som førskolelærer sammen med de yngste barna i barnehagen med en nysgjerrighet for demokratibegrepet, har jeg mange meninger og oppfatninger om hvordan det bør fortone seg teoretisk og praktisk. Dette har følgelig sine positive og negative sider. I følge Kvernbekk kan de positive sidene handle om betydningen av teori innenfor feltet som refleksjoner hviler på og tenkes ut i fra (2002, s. 23). Fra en eller annen teori må jeg skue og henge forskningen på. Men, i følge Kvernbekk, er det her det negative kommer inn, rett og slett ved at verden endrer seg og generaliserte oppfatninger kan bli for gamle (2002, s. 23).

I denne sammenhengen kan forståelsen av kritisk teori som Habermas, i følge Bondevik og Bostad, omtaler som et frigjøringsprosjekt og hvor kritisk selvrefleksjon og sivilisasjonskritikk (2006, s. 302), være viktige nøkkelord å bringe med seg. Videre påpeker Bondevik og Bostad, at gjennom en slik tilnærming til praksis kan kritisk teori være med på å avsløre vår egen kultur og tradisjon (2006, s. 301) Det er primært i mitt analysearbeid, i arbeidet med å sette ord på andres «livsverdener» til mitt språk, det pedagogiske språket, jeg primært tenker kritisk teori inn i, for å trenge igjennom og bli bevist noen sosialiserte og kulturelle selvfølgeligheter og utfordre egen og profesjonens forståelser.

## 3.2 Metode

### 3.2.1 Studiens design

Studiens design benytter seg av kvalitativ metodologi som observasjon. Med kvalitativ forstås, i følge Nyeng, å være tett på et fenomen for å beskrive det sosiale fenomen (2012, s. 37). Nyeng påpeker videre at i kvalitative studier arbeider man med rikholdige skrifter eller muntlige kilder som gir forskeren tolkninger i form av ord (2012, s. 71). Det er informantenes forståelse eller begreper eller, som i denne studien kroppslige væremåter, som man leter etter og som skal danne grunnlaget for å si noe om noen tendenser. Det betyr, som Nyeng påpeker, at et kjennetegn ved kvalitativ forskning er nødvendigvis ikke å generere allmenngyldige teorier (2012, s. 71), noe som Van Manen (2007) også hevder sterkt. Løkken beskriver dette som det ontologiske og epistemologiske kjennetegnet ved kvalitativ forskning, og viser til det komplekse og foranderlig og noe som blir til mellom de involverte i en bestemt kontekst (2012, s. 75). Kvalitativ forskning, er slik jeg tolker Kvernbekk, en induktiv metode i betydningen at sikker og absolutt kunnskap mister sin verdi til fordel for, en etisk praksis hvor mangfold og nyanser blir fremhevet (2002, s. 26). For at studiet skal bli pålitelig og holdbart fremhever Kvernbekk refleksjon (2002, s. 27), og Nyeng transparens (2012, s. 9-15) som gjennomgående trekk i hele studiens design. Mitt valg av vitenskapsteoretisk tilnærming og metode vil derfor fungere som premisser for hvordan jeg ser på verden og meningsskaping, og videre hvordan jeg undersøker og etter hvert analyser dette.

### 3.2.2 Utvalg

For å besvare problemstillingen på en best mulig måte, er det strategiske utvalget ettåringer. Thagaard sier at kvalitativ forskning baserer seg ofte på strategiske utvalg (2006, s. 54). Det vil si at en velger informanter som har egenskaper som er relevante i forhold til problemstillingen Thagaard peker videre på at en retningslinje innenfor kvalitativ utvalg er at antall informanter

ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptgående analyser (2006, s. 57). Nyeng viser til kvalitative forskning som en forskning som foregår innenfor informantenes kontekst for å fange opp deres virkelighet (2012, s. 122). Derfor var det naturlig å være sammen med ettåringer i deres miljø. Jeg valgte én barnehage og jeg valgte én ettårs-avdeling.

Jeg startet feltarbeidet ved å kontaktet tjenesten for skole og barnehage i en kommune pr telefon, og presenterte studien. Jeg ble ledet videre til en virksomhet i kommunen som de mente hadde en avdeling med bare ettåringer. Jeg kontaktet deretter fagleder for virksomheten pr. telefon, og fikk bekreftet at de hadde en ettårsavdeling dette barnehageåret. Jeg la frem tanker rundt mitt prosjekt, og ble møtt av en umiddelbar interesse for denne studien.

Virksomhetslederen kommenterte demokratibegrepet som et spennende og utfordrende begrep, spesielt knyttet til de yngste, og ville derfor gjerne være med å bidra inn i studien. Vi ble derfra ening om at jeg skulle sende en skriftlig forespørsel på mail (se vedlegg nr 1), som virksomhetsleder skulle presenterer for den aktuelle barnehagen. I dette skrivet ble forskningsinteresse og tema for masteroppgaven presentert, noen tanker om praktisk gjennomføring og forskningens relevans og kontaktinformasjon. Etter noen dager var avtalen i orden. Barnehagen ønsket meg velkommen, og sammen med pedagogisk leder på ettårsavdelingen gjorde vi videre avtaler. Barnehagen er en kommunal «alminnelig» 4-avdelingsbarnehage, hvor 9 ettåringer, 6 jenter og 3 gutter, utgjorde en ettårs-avdeling. Utover å nevne kjønn her, har ikke det noe videre betydning for studien. I tillegg bestod avdelingen av 2 assistenter.

Inspirert av Løkkens betraktninger rundt å gjøre en toodlerstudie (2012, s. 122), var jeg på et forhåndsbesøk i barnehagen for å hilse på barn, personale og evt foreldre, og for å se etter potensielle arenaer hvor barna oppholdt seg mye. Min empiri skulle også baseres på observasjon av det som skjedde mellom barna i ikke tilrettelagte aktiviteter. Det var derfor helt nødvendig med informasjon fra barnehagen om hvordan dagene var organisert. Vi ble derfor enig at morgenen og formiddagen var best egnet. Dette var en tid på døgnet hvor barnehagen hadde tilrettelagt for mest mulig frilek, som de uttrykte det. I tillegg kunne jeg vurdere tiden etter lunsj og mellom legging. Det ble også sett på som en tid uten noen voksenstyrte rammer, utover det å forberede barna til legging. Videre progresjon var å dele ut informasjonsskriv til foreldrene med utdypende informasjon om meg selv, studiens mål, metode, personvern, relevans og kontaktinformasjon (se vedlegg 2). I henhold til studiets omfang og tidsfrister knyttet til framdrift av hele masterprosjektet, så jeg for meg en tidsramme på 14 dager i barnehagen for innsamling av empiri. Oppsummert var jeg i



barnehagen 10 formiddager, fra ca 0830-1130/1200. Dette tidsaspektet for tilstedeværelse og tidsfristen ble opplevd som tilstrekkelig for studiens fremdrift og omfang.

### 3.2.3 Valg av metode

For å besvare problemstillingen på en best mulig måte, var det naturlig å være sammen med ettåringene i deres miljø for å få tak i deres erfaringer. Denne studien benyttet seg derfor av observasjon som metode. Løkken fremhever observasjon av ettåringen som særlig aktuell for empirisk undersøkelse på bakgrunn av ettåringers kroppslige væremåte og som i liten grad baseres på muntlig tale (2012, s. 14).

Men hva kan observasjon som forskningsmetode bety utover det å se? Når man observerer, fra hvilket ontologisk grunnlag forankres observasjon i? Dette spørsmålet retter fokus mot Løkkens kritikk av Glesne, som plasserer rollen som mest observatør innenfor et positivistisk paradigme (2012, s. 77). Løkken, med referanse til Merleau-Pontys forståelse av kroppssubjektet, tar avstand fra at en slik posisjon er mulig (2012, s. 23). Slik jeg tolker Løkken, er den en illusjon å tro at vi kan observere verden som den er (2012, s. 19), eller som «en view from nowhere» som Østrem viser til (2012, s. 72). Som kroppssubjekt, knyttet til det å ha en kropp og å være kroppslig, er vi alltid i en levende intensjonal meningsskapende interaksjon med verden (Løkken, 2012, s. 20). For Løkken blir derfor Glesnes positivistiske plassering for bombastisk (2012, s. 77). Det er et argument som jeg støtter.

Merleau-Ponty, i følge Løkken sier, at *mennesker er aldri en ren ånd for meg. Jeg kjenner dem igjennom deres blikk, deres gjester, deres tale, med andre ord gjennom kroppene deres* (2012, s. 25). Løkken beskriver videre denne før-refleksive tilstand som det primære. Med den interagerer vi og muliggjør vi intersubjektivitet og transcenderer det kroppslige fordi som kroppssubjekter er vi bunnet i en felles materialisme, en felles verden (Løkken, 2012, s. 24-29). Med denne forståelsen, tolker jeg Løkkens framstilling av Merleau-Ponty, at hans grunnleggende prosjekt er å overvinne alle typer dualistiske framstillinger, eller objektivitet eller nøytralitet, gjennom å vise til en sammenfletting eller kiasme av polariteter. Denne forståelsen holder fast på at noe der ute alltid kan skape en resonans, eller for å si det med Merleau-Pontys term, en reversibilitet (Løkken, 2012, s. 19). Reversibilitet innebærer at i all persepsjon ligger det en gjensidighet mellom det som sanses og den sansende. Dette er et uttrykk for kiasme. Et aktuelt spørsmål å ha med seg videre, i lys av Løkkens begrep om levd observasjon, hvor observasjon sees på som noe som leves gjennom forskerkroppens fortolkende handlinger i det den gjøres, nedtegnes, analyseres og re-presenteres i en eller

annen form (Løkken, 2012, s. 50), mener jeg vil være å spørre seg hvilke konsekvenser denne sammenfatningen kan ha for et fenomenes alteritet.

### **3.2.3.1 Min rolle som observatør**

I følge Løkken, kan rollen som observatør varierer fra å være mest observerende til mest deltakende (2012, s. 76). Det som er viktig er å skape tillitt mellom observatør og personer som blir observert (2012, s. 76). Hvilken rolle jeg inntok til enhver tid, ble derfor et resultat av et etisk og hensiktsmessig samspill med barna underveis slik jeg opplevde det. Samtidig var jeg blitt oppmerksom på Løkkens betraktninger rundt de skjøre relasjonene mellom så unge jevnaldringer som sårbare for distraksjoner fra voksnes intervensjon (2004, s. 212), og siden det var deres barnefellesskap som jeg skulle observere, resulterte det i at jeg forholdt meg til en mer passiv observatørrolle. Denne rollen kan sammenlignes med Abrahamsens begrep om å være en «beskjeden gjest» eller Cresswells om vennlig tilstedeværelse (Løkken, 2012, s. 78). Mine erfaringer med å være passiv, beskjeden gjest eller en vennlig tilstedeværelse opplevde jeg som positive sammen med ettåringene og personalet. Barna var nysgjerrige på meg, men samtidig så oppslukt og trygge i hverdag med jevnaldere og personale, slik at hverdagslivet deres *løp som normalt* som personalet bekreftet overfor meg flere ganger i løpet av observasjonsperioden. Ettåringene nærmet seg meg på ulike måter, og inkluderte meg ulike måter. Jeg opplevde nok at de mer ville vise meg noe, en ting eller noe de hadde på seg eller meg seg, eller rable litt i notatboka, mer enn inkludere meg i lek. Jeg inviterte meg også i så liten grad som mulig i deres lek, men besvarte henvendelser vennlig og beskjedent.

### **3.2.4 Forskerperspektiv**

#### **3.2.4.1 Forskningsetiske retningslinjer**

Før feltarbeidet startet gjorde jeg meg kjent med betydningen av a) de nasjonale forskningsetiske retningslinjer og b) vurdering av meldeplikt til personvernet for forskning. I henhold til NSB, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, fikk jeg bekreftet, pr. tlf desember 2014, at dette prosjektet ikke var meldepliktig. Samtidig var jeg opptatt av at ettåringer skulle få si ifra og samtykke. Jeg bestrebet meg derfor på å være sensitiv på deres signaler rundt min tilstedeværelse under innsamling av empiri. Dette tolker jeg som å være i tråd med en forskningsetisk standard som de etiske retningslinjene for denne type forskning, utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komiteé for samfunnsvitenskap og humaniora viser til (NESH, 2006).

### 3.2.4.2 *Forskerrollen*

Utover de «instrumentelle» retningslinjene for gjennomføring av denne studien, opplever jeg umiddelbart at mitt forskningstema og problemstilling ble gjenstand for forskningsetiske dilemmaer. Med det mener jeg å problematisere hvordan jeg kan vite at jeg får tak i ettåringers fortellinger om å delta i et demokratisk barnefellesskap på en riktig og god måte? Det kan jeg følgelig ikke vite. Sommer (2012, s. 45) og Østrem (2012, s. 13), hevder at å ta et barns perspektiv er ikke mulig, det vil alltid være tolket og skrevet fra et voksent perspektiv på barn. Østrem presiserer at denne kjensgjerningen synliggjør at barn er prisgitt voksnes valg og handlinger (2012, s. 13). Sommer viser til at innsikt og kunnskap om barns perspektiver alltid vil være annenrangs orden enn den erfaringsbaserte kunnskapen som barn i sin dagligdagse praksis handler uti fra. Voksens erkjennelse vil alltid være begrenset og selektiv (2012, s. 83).

Jeg har likevel gjort et forsøk, fordi jeg ønsker å fremme noen perspektiver på demokratiforståelser som kan være med på å bidra til at myndig-gjøre ettåringer. Med det menes å se på ettåringer som likeverdige rettssubjekter som skal involveres, tas med på råd og høres i det som angår dem, mer enn bagatellisere dem i denne relasjonen. Jeg håper jeg har klart å fanget mønstre og handlingsmåter i ettåringenes hverdag, som gjør disse ettåringene rett ved de tolkningene og tankene som jeg her presenterer. På den andre siden, uti fra en forståelse av demokrati som et levevis hvor ulikheter og uforutsigbarhet danner premisser for meningsbryting i møte med «sannheter», kan mine tolkninger også sees på som en nødvendig risiko for å stjele et ord fra Biesta (2014).

Studien er derfor forsøkt å gjøres mest mulig gjennomiktig. Med det viser jeg til Skærbæk, som viser til en forståelse av gjennomsiktighet eller transparent med begrepene sight og sighteing (2012, s. 140). Med disse begrepene prøver Skærbæk, slik jeg tolker henne, å peke på ansvaret forskeren har for det vi ser og det vi ikke ser. Med sight forstås metodologiske krav som forskeren må reflekterer over i lys av sin plassering i tid, rom, kropp, historie, og den kontekstuelle forståelsen som forskeren er skrevet inn i. Med sighting forstås og synliggjøres forskningstekniker og deres konsekvenser (Skærbæk, 2012, s. 140). Slik jeg ser det, problematiserer Skærbæk gjennom begrepene forskningens begrensninger, fordi det alltid vil være perspektiver som ikke blir belyst. Eller sagt på en annen måte. Med sight og sighteing definerer Skærbæk grenser for forskningen, grenser som må være der dersom man skal arbeide vitenskapelig (2012, s. 140), og som jeg hos Nyeng tolker dithen kan handle om å unngå å falle innenfor en dogmatisk eller relativistisk vitenskapsverden (2012, s. 11).

Geertz, i følge Thagaard, fremhever at sentralt innenfor en kvalitativ analyse ligger betydningen av forskerens forforståelse som kan påvirke studiens analyse og drøfting (2006, s. 20). I dette tilfellet er det fra mitt forskerperspektiv som førskolelærer med fordypning i småbarnspedagogikk, 8 års praksis som førskolelærer – 7 år sammen med barn fra 1-3 år, og ett år sammen med barn i alderen 4-6, og masterstudent i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap. I tillegg vil studien også være preget av utvalgt teori. Analyse og drøfting som vil foreligge vil derfor være mer enn «bare» empirien i seg selv. Gertz, i følge Thagaard, peker på at innenfor en kvalitativ analyse hentes alltid ideene til tolkning fra annen, tidligere litteratur og ikke ut ifra dataene i seg selv (2006, s. 38).

I lys av overnevnte og i lys av en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming og kritisk teori, har jeg derfor bestrebet meg på å bevege meg innenfor den hermeneutiske sirkel på en god måte. For meg betyr det å anerkjenne ettåringene som medforskere og medmennesker, og det betyr å anerkjenne alteritet ved observasjonenes fenomener som påpekt tidligere.

## 4 Analyseprosessen

I arbeidet med å strukturere, systematisere og analysere empirien har jeg anvendt deler av analyse-teori i hovedsak fra Tove Thagaards bok *Systematikk og innlevelse* (2006), Gunnvor Løkkens bok *Levd observasjon* (Løkken, 2012), og Katrine Fangens bok *Deltakende observasjon* (2011).

Thagaard viser til systematikk og innlevelse som sentrale aspekter ved all kvalitativ forskning. *Innlevelsen er viktig for å oppnå forståelse og systematikk er knyttet til hvordan forskeren forholder seg til datainnsamling og analyse av dataene* peker Thagaard på (2006, s. 15).

Begrepsparet systematikk og innlevelse finner jeg meningsfulle i en studie hvor ettåringers medborgerskap skal aktualiseres. Jeg har derfor bestrebet meg på å ha et bevist forhold til systematikk og innlevelse under studiens prosess.

Thagaard peker på at å systematisere innenfor en kvalitativ studie, kan virke motstridende og oppfattes som positivistisk. Med det menes at forskningsarbeidet foregår etter bestemte retningslinjer (2006, s. 14). Hovedpoenget med begrepet systematikk er snarere å fremheve betydningen av at forskeren har et reflektert forhold til metodiske beslutninger. Dette skal ligge som grunnlag for å vurdere forskningsarbeidets kvalitet (Thagaard, 2006, s. 14). Systematikken kan derfor slik jeg ser det sees på som en «garantist» for å unngå en positivistisk og relativistisk tilnærming på studien.

I det følgende, som omhandler å gjøre analyseprosessen mest mulig transparent, presenterer jeg hvordan og på hvilken måte jeg iakttok og håndterte innsamlet empiri i lys av Løkkens (2012), Thagaards (2006) og Fangens (2011) perspektiver. Med andre ord hvordan jeg systematiserte. I tillegg bringer jeg inn noen perspektiver fra Michel Foucault, slik Hultqvist (2004) fremstiller han. Jeg opplever at disse perspektivene kan klargjøre ytterligere noe av min tenkning rundt min rolle i analyseprosessen. I analysearbeidet etterstrebet jeg en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming for å forsøke å utforske meningen og dybden i ettåringenes «levd verden» som Van Manen uttrykker det (2007, s. 16).

### 4.1 Forskerblikket under analyseprosessen

Glesne hevder, i følge Løkken, at analyse handler om å finne forskingsprosjektets «fortelling» (2012, s. 78). Fangen sier at analyse vil vanligvis tilføre noe mer til det du har sett og hørt (2011, s. 208). Videre understreker Fangen at ved å trekke veksler på bredere meningssammenhenger kan du sette det du observerte, inn i et nytt perspektiv (2011, s. 208).

Å komme frem til denne studiens «fortelling» eller en bredere meningsammenheng, ble for meg, en lang, kronglete og svært lærerik prosess. I etterkant, på bakgrunn av veiledning og flere nærgående lesninger av nevnte analyseteorier, tenker jeg at min analyseprosessen først og fremst handlet om at jeg var svært nær å havne i en objektiverende, positivistisk og moraliserende grøft, både under observasjonene og i tidlig bearbeidelse av observasjonene. Med det mener jeg å få frem at selv med en bevissthet om den hermeneutiske sirkelens betydning rundt min faglige forforståelse og demokratiske idé var det som om tankene brøyt med denne bevisstheten. Jeg oppførte meg snarere som en «utenomjordisk» som skulle betrakte disse ettåringers sosiale omgang og lek, for å bruke et uttrykk fra Foucault (Hultqvist, 2004). Jeg tenkte om ettåringers måter å avspise en lek på i termer som «uhøflig, slem og egoistisk», ja, rett og slett, som lite demokratiske.

Heldigvis kom jeg fort opp av grøften, og plasserer den lille «utenomjordiske» avstikkeren på min kappe som førstegangsforsker. Skulle ettåringenes fortellinger om å delta i et demokratisk barnefelleskap komme frem, måtte jeg komme meg tilbake til «jorda». Jeg måtte begynne å trekke ting ut av sin sammenheng og forstå «stykkevis» som Østrem metaforisk uttrykker det (2008, s. 156), og som Thagaard påpeker ved å dele opp materiellet (2006, s. 131). Med det understreker Thagaard et viktig poeng i forhold til den kvalitative forskningens fortolkende perspektiv, hvis mål er å føre frem til en helhetsforståelse av dataens meningsinnhold. Det innebærer ikke nødvendigvis at dataen studeres samtidig, men at enkelte utsnitt studeres i forhold til den helheten de er en del av, med andre ord de teoretiske perspektivene (Thagaard, 2006, s. 131). Bare slik kunne analys materialet stå i samsvar med den fenomenologisk-hermeneutiske inngang til studien, hvor ettåringens «levd verden» som Van Manen (Manen, 2007) viser til skulle være mitt utgangspunkt.

#### **4.1.1 Systematisere og kategorisere**

Å dele opp observasjonene og forstå «stykkevis» ble derfor neste steg hos meg. Glesne, i følge Løken, peker på at å sortere det som ligner og ser ut til å høre det samme til i sammen gruppe, kan skape et organisert rammeverk, og settes sammen i meningsfulle sekvenser (2012, s. 80). Jeg har fulgte rådet og gjennomgikk empirien på jakt etter sammenhenger og ulikheter, med et demokratisk blikk på handlinger som bringer inn noe nytt, som et induktivt utgangspunkt. Slik jeg leser Løkken, føyer en induktiv tilnærming seg innenfor en forståelsesorientert tilnærming til empirien, hvor hensikten er å gjøre en hermeneutisk fortolkning (2012, s. 71). Med det forstås at de teoretiske kategoriene som jeg har endt opp med, og som jeg kommer tilbake til, oppstod primært under denne analyseprosessen.

På den andre siden er det vel riktig å si at tilnærmingen i analyseprosessen også har hatt et deduktivt tilsnitt. Thagaard beskriver en deduktiv tilnærming ved at en forskning tar utgangspunkt i hypoteser fra tidligere teorier (2006, s. 169). Dette betyr i mitt tilfelle at selv om mine kategorier primært har sprunget ut fra empiriene, har jeg hatt med meg lesning av Arendt og Levinas som mine inspirasjonskilder inn i prosessen. Analyseprosessen min kan vi si har pendlet fra å være «overjordisk» til å «lande på jorda». Videre har jeg prøvd å forholde meg til min forforståelse på en god måte innenfor den hermeneutiske sirkelen, med det for øye at jeg ikke skulle bli for instrumentell eller deduktiv i betydningen å lete etter noe som skulle passe entydig inn i mitt system. Med instrumentell mener jeg min bevissthet rundt vekselvirkningen mellom teori og praksis. Slik sett har dette studiet også et tilsnitt av abduktiv tilnærming. Analyse og drøfting har foregått både gjennom et deduktivt (med et teoridrevet utgangspunkt) og induktivt (med et empiridrevet utgangspunkt) utgangspunkt. Det vil si at resultatene eller funnene fremkommer på bakgrunn av et samspill mellom teori og empiri (Thagaard, 2006, s. 175).

Denne dobbeltheten mellom det fenomenologiske og analytiske blikket slik jeg velger å tolke det, – hvor fenomenologiens intensjoner er å forholde seg til det som preger fenomenets væren – og det analytiske blikket hvis teorier, begreper og forståelsesrammer er medbestemmende for hva som «skal» tenkes, brakte meg videre til noe mer skjult og «stykkevis», for å bruke Østrems uttrykk ((2008, s. 156) For, parallelt og i tilknytning til observasjonene, og særlig i starten av observasjonspraksisen, hadde jeg også notert «småord» og spørsmål i marginen av notatboken min. Disse umiddelbare ordene, eller skal jeg kanskje kalle det for kroppens intuisjon, ble med ett gjort eksplisitt. «Småordene» og spørsmålene gjorde til at noe jeg ikke hadde fokusert på tidligere kom til syne. Småordene som; *tilbudssiden, hermer oppmerksomt, produserer råstoff?, for mange impulser`, intenst nærvær, alvorlig, forhandler? følger hverandre i øyekroken, trygghet*, hjalp meg til å sirkle inn til en mulig demokratisk forståelse, og de hjalp meg til å flytte det normaliserende blikket mitt fra barns handlinger som noe «uhøflig, slemt og egosentrisk» til «åpne, uforutsigbare og meningsbærende»- handlinger, noe som jeg skal komme tilbake til. Det var rett og slett så «enkelt» som å ha en fenomenologisk og analytisk tilnærming, hvor *hele* materialet skulle få tale til meg i lys av en teoretisk forståelse. Denne prosessen stemmer bra med det som Thagaard peker på at om det helhetlige perspektivet i analyse mangler, kan analysen få et positivistisk preg (2006, s. 131). Notatbokens betydning stemmer også bra med Glesne, som i følge Løkken, viser til notatboka som den kvalitative forskerens viktigste redskap. Hun

argumenterer for at notatene bør være både deskriptive og analytiske- og reflektivt autobiografiske på forskerens egne tanker, følelser i forhold til det observerte (2012, s. 77)

Erfaringen med betydningen av hele materialet stemmer også bra med et annet poeng som Thagaard viser til. Det hun da peker på er at det første trinnet i analyseprosessen innebærer å fullføre den analytiske gjennomgangen av materialet som har startet under datainnsamlingen (2006, s. 109). Å fullføre i denne sammenhengen synes jeg skaper mening i relasjon til Fangen som viser til en følsomhet for feltet hvor hun løfter frem førsteinntrykkene som viktige fordi de er preget av ferskhets (2011, s. 91). Med det fremhever Fangen at man tidlig i observasjonsprosessen kan ha lite knagger å henge inntrykkene på, og enda ikke så klare forventninger om hva som vil skje. Fangen påpeker også at man over tid mister naturlig noe av den følsomheten man har i begynnelsen av et feltarbeid (2011, s. 91). Selv om Fangen refererer til feltarbeid som strekker seg over mye lengre tid enn 10 dager i barnehagen, kjenner jeg igjen betydningen av tidlig følsomheten. I mitt materiale hadde følsomheten også befestet seg, som «småord», i marginen, noe som ble glemt men senere gjenerobret. Det bringer meg videre til neste steg, tematisering av observasjonene.

#### **4.1.2 Tematisering av observasjonene**

Glesne, i følge Løkken, bruker begrepet temaanalyse, for å få frem at analyse innebærer å organisere hva som er sett, hørt og lest, for å få noe meningsfullt ut av det som er erfart i feltet. Dette gjøres i følge henne best gjennom å kategorisere, systematisere, se etter mønstre og fortolke datamaterialet (2012, s. 79). Thagaard viser til at det første spørsmålet som forskeren må ta stilling til når det innsamlede materialet skal analyseres, er hva som skal betraktes som relevante data (2006, s. 109). Med det understreker hun et viktig poeng i forhold til den kvalitative forskningens fortolkende perspektiv, hvis mål er å føre frem til en helhetsforståelse av dataens meningsinnhold. Det innebærer ikke nødvendigvis at dataen studeres samtidig, men at enkelte utsnitt studeres i forhold til den helheten de er en del av, med andre ord de teoretiske perspektivene (Thagaard, 2006, s. 131).

Med dette for øyet begynte jeg å strukturere og kategorisere 39 observasjoner inn mot problemstillingen. Hensikten med dette var å lete etter noe gjenkjennbart og beskrive mønstre i materialet som igjen kunne tematiseres på en slik måte at de ble hensiktsmessige å bruke i forhold til å svare på forskningsspørsmålene. Som nevnt innledningsvis ble jeg tidlig i observasjonsfasen oppmerksom- og nysgjerrig på måter noen ettåringer avsluttet lek på. Når jeg trodde at en god lek var i gang- eller at noe var starten på en lek, så skjedde det motsatte.



Den avsluttet brått. Det nyttet ikke å bla om i observasjonsboken. De «demokratiske stundene», preget av gjensidige handlinger, som jeg opplevde at barna hadde etablert seg imellom kom ikke tilbake av den grunn. Etter hvert gikk jeg dypere inn i empirien og prøvde å fange en overordnet forståelse av fenomenet brudd. Jeg sammenfattet hver observasjon for å få frem et tydelig meningsinnhold, eller observasjonens «fortelling», som Glesne viser til (Løkken, 2012, s. 78). Til slutt satt jeg igjen med noen temaer. Denne metoden stemmer bra med det Thagaard kaller for en temabasert eller temasentrert analyse (2006, s. 153). I en temabasert analyse er den analytiske enheten representert ved at de enkelte temaer blir belyst ved å sammenligne informasjon fra alle informantene i en undersøkelse (2006, s. 153). En dybdeforståelse om ett eller flere tema er et hovedpoeng med en temasentrert analyseform (Thagaard 153).

Innvendinger mot temabasert analyse, er i følge Thagaard, at analysen ikke ivaretar et helhetlig perspektiv, og at informantene slik sett ikke kjenner seg igjen i den teoretiske sammenhengen (2006, s. 153). Jeg synes Fangen svarer på dette dilemmaet på en god måte ved å uttrykke seg slik;

*Som samfunnsforsker må du utvikle dine egne begreper, av en annen form enn hverdagens verdensforestillinger og referanserammer. Når du konstruerer tolkninger går du utover de poengene som oppstod under feltarbeidet.. . På den måten har du anledning se noe i forlengelsen av de grensene feltet har. Denne utvidede forståelsen trenger ikke være dekkende for den forståelsen de menneskene har som du studerte.... Som forsker lager du på denne måten et brudd med allment vedtatte hverdagslige forestillinger og søker å utvide begreper som kan beskrive sosiale fenomener (Fangen, 2011, s. 227).*

De begrepene som jeg her har utvidet eller konstruert i lys av temaene er kategorisert som « Å avvise», « Å forstyrre», « Å bringe inn noe nytt». Disse kategoriene, mener jeg, favner om noe felles ved observasjonene, med andre ord brudd. Med kategoriene mener jeg å ha funnet frem til noen egnede beskrivelser som er ment å reflektere noe av det som skjer når et samspill eller en lek tar en brå slutt, og som handler om demokrati mellom ettåringer.

## 5 Presentasjon av empiri og analyse

I det følgende presenteres først de tre utvalgte observasjonene; «Å avvise», «Å forstyrre» og «Å bringe inn noe nytt». Disse observasjonene er som nevnt valt på bakgrunn av en temaanalyse. Deretter knyttes det en tilhørende analyse til hver enkel observasjon. I arbeidet med å analysere har jeg anvendt en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming.

Analysen gjøres derfor som *tykke* beskrivelser. Geertz, i følge Thagaard, viser til *tykke* beskrivelser som en fortolkning av de fenomenene som presenteres og ikke bare en beskrivelse (Thagaard, 2006, s. 20). Avslutningsvis skal dette peke frem mot en drøfting av felles funn fra observasjonene.

### 5.1 Observasjon 1: «Å avise»

Stedet er ettåringenes avdeling ved en innesklie som stod langs den ene veggen. Det er tidlig formiddag. Flesteparten av ettåringene har søkt til personalet og holder på med å lese bøker og bygge med legoklosser. Unntaket er Ola og Lars som leker med en kosedyrklut.

*Ola 16 mnd og Lars 18 mnd, står ved trappetrinnene til sklia. Sammen er de opptatt av en kosedyrklut som ligger under trappetrinnene. De bøyer seg ned og opp gjentatte ganger, titter på kosedyrkluten og på hverandre. Dette samspillet ledsages av begges «oijer» og latter, og ordet «dæ» når de peker på kosedyrkluten. Kari (16mnd) kommer plutselig bort til sklia. Hun går med bestemte skritt mellom dem, sender et par kjappe alvorlige blikk på guttene og fortsetter opp sklia hvor hun setter seg ned på plataet med beina frem over sklikanten. Der blir hun sittende, og uten lyd snur hun seg og ser på guttene med det faste blikket igjen. Plutselig utbryter Ola med et smil «Oij, dæ» samtidig som han peker på Kari og ser på Lars. Ola begynner varsomt å klatre opp trinnene på sklia. Kari ser at han kommer opp trappa. Hun snur overkroppen mot han, og dytter bestemt på hånda hans som holder fast i trappestolpen samtidig som hun holder et fast blikk på han. Ansiktet hennes er alvorlig og hun sier ingenting. Ola stanser og ser opp i det øyeblikket hånda til Kari berører hans. Han ser på Kari, trekker hånda til seg, og blir stående taus noen sekunder med et storøyd blikk rettet på henne. Så begynner han å klatre varsomt baklengs ned trinnene. Et fast blikk veksler mellom trappetrinnene og Kari, som fortsetter å se på Ola. Begge er tause. Lars, som står i trappekø, rygger litt for å gi plass til Ola som kommer ned trappa. Samtidig lener han seg litt ut til siden og ser oppover trappa og på Kari. Han er også taus, og i det Ola er kommet ned fra trappa og snur seg ut mot rommet, prøver Lars å fange blikket hans ved å lene seg framover mot Ola. Men Ola ser ikke på han, han går. Da går også Lars.*

Slik jeg oppfatter denne situasjonen har guttene etablert et felles «vi», et fremtredelsesrom (Arendt, 1996), med kosedyrkluten som «det felles tredje» (Skjervheim, 2001). Det er en gledesfylt lek, hvor gjentakelselementet å bøye seg ned og opp, som en «titt-deg»-lek, ser ut til å drive leken og gjør handlingene og meningen klar (Løkken, 2004). At Kari kommer ser

ikke ut til å forstyrre leken deres. Ola og Lars er oppslukt i lekens paratelige tilstand (Løkken, 1996). Det ser heller ikke ut til at Kari er interessert i deres lek. Hun passerer mellom dem, opp trappen på sklia med målbevisste skritt. Måten hun ser på guttene, alvorlig og kjapt, tolker jeg også som hun ikke ville ha kontakt eller leke med dem. Dette synes videre å bli ytterligere forsterket gjennom den konkrete kroppslige avvisningen Ola ble møtt med, når han forsøkte å komme opp på sklia til Kari. Ola, med sitt «Oij, dæ» og blikkveksling med Lars ser ut til å ville inkludere Kari i deres felles lekeverden, eller demokratiske stund (Arendt, 1996). Men Kari stopper han ved å ta bort hånden fra gelenderet. Både handlingen og blikket med en bestemt «tone», opplevde jeg som medbestemmende for Olas tilbaketrekking. Kari responderte ikke på Ola`s invitasjon til demokratisk deltakelse (Arendt, 1996). Man kan si det slik at Kari ødela, ved å avvise Ola, en mulighet til å skape en felles virkelighet og påvirke fellesskapet og oppleve individualitet (Arendt, 1996; Biesta, 2009). Når Olav velger å trekke seg, etter noen sekunders intens og storøyd kinking (Brodin & Hylander, 1999; Johannesen, 2012), kan det være et uttrykk for at denne avvisningen forstyrret noe ved den kroppslige væren (Levinas, 2004), hvis gjensidige kroppslige samarbeidspartnere i en felles verden, der deres kroppslige perspektiver smelter sammen og flettes inn i hverandre som Løkken beskriver (2004, s. 62). Når Ola kommer ned fra sklia, ser det som om Lars prøver få kontakt med Ola igjen. Det gjør han ved å lene seg fram å søke blikket hans, noe som kan forstås som sosial referering ved at han prøver å rådføre seg med Ola (Stern, 2007). Med den fremoverlente kroppen, og på søk etter Olas blikk kan man forstå Lars dithen at han forsøkte å gjenerobre leken og det felles «vi» (Arendt, 1996). Men når Ola ikke responderer og bare går, gir Lars stillestående også opp og bare går. Også her skjer en avvisning og et potensielt rom for demokratisk deltakelse sviner hen.

## 5.2 Observasjon 2: «Å forstyrre»

Også her er det avdelingens innesklier som er stedet for kroppslig lek. Det er formiddag og Henrik er nettopp kommet til barnehagen etter flere dagers sykdom. Gjensynsgleden mellom Henrik og Lisa er stor, noe en av personale på avdelingen også kommenterte som ikke helt uvanlig når de to møtes.

*Henrik 16 mnd og Lisa 18 mnd, leker med sklia. Henrik sitter på plataet og sparker med beina på sklia mens kroppen rugger fra side til side. Han smiler og «aijer». Lisa som er ved foten av sklia, prøver å gå opp langs selve sklia mens hun også «aijer» og rugger kroppen fra side til side. Begge er oppmerksomme på hverandre. Plutselig sklir Lisa og faller. Etter noen sekunders stilhet hvor begge ser noe forfjamset på hverandre, utløses unisont noen forsiktige smil og litt latter. Lisa reiser seg opp og gjentar handlingen. Også denne gangen faller hun,*

*og etter noen sekunders stillhet og blikkveksling med Henrik kommer smil og latter unisont tilbake igjen. Men nå blir Lisa liggende på magen og begynner å sparke med beina. Da begynner Henrik også å sparke med beina på sklia. De ser på hverandre og ler og fortsetter sparkingen med intensitet og styrke. Inger 23 mnd, står ved et lysbord som er rett ved siden av sklia. Hun betrakter leken med et smil om munnen. «Mere» sier hun plutselig når sparkeleken har en liten pause. Da blir Henrik og Lisa oppmerksomme på henne, og utveksler noen storøyde blikk seg imellom. Lisa snur seg så rundt med kroppen vendt mot Inger og setter seg på rompa. Hun er alvorlig, og Henrik er alvorlig. Det kommer ikke noe «mere». Alle går hver til sitt.*

Slik jeg oppfatter denne situasjon, har Lisa og Henrik etablert et felles «vi» (Arendt, 1996), med en form for kroppslig «slapstickslek» (Løkken, 2004), som det tredje (Skjervheim, 2001). Denne humoristiske kroppslige leken, ser ut til å eskalere med latter og uttrykk på bakgrunn av deres finstemte oppmerksomhet, eller sosial referering (Stern, 2007) overfor hverandre. Dette kan være et eksempel på Arendts fremtredelsesrom, hvor de viser seg frem og responderer og følger opp hverandres uttrykk (Arendt, 1996). At de har «et publikum» som observerer legger de ikke merke til. Henrik og Lisa virker helt oppslukt av det som skjer mellom dem i lekens paratelige tilstand (Løkken, 1996). De blir først oppmerksom på Inger når hun kommenterer deres sparkepause ved å be om «mere». Hennes forstyrrelse kan sees på som en interesse for leken, og en invitasjon til at leken skulle fortsette. Derimot satt «mere» en stopper for leken. «Mere» kan forstås som en forstyrrelse av en bestemt væren og pekt på noe utenfor dem (Levinas, 2004), og aktiviteten eller fremtredelsesrommet opphørte (Arendt, 1996).

### **5.3 Observasjon 3: «Å bringe inn noe nytt»**

Denne leken foregår i garderoben på avdelingen. Det er formiddag og jeg blir oppmerksom på høyløst latter i garderoben. Jeg går til garderoben og observerer følgende:

*Hans 16 mnd og Petter 19 mnd, og Randi 18 mnd og Hilde 23 mnd, løper frem og tilbake i garderoben fra dør til vegg. De venter på hverandre når de kommer frem til enten døra eller veggen. Når alle er på plass ved felles mål på runden, oppstår mye latter og en felles hurtig tramping med beina og kropp som vugger fra side til side. Slik holder de på noen sekunder betraktende på hverandre. Så løper de igjen, en «bare» bryter ut og de andre følger på. De småkræsjer ute på gulvet, men løper videre. Det samme ritualet gjentar seg flere ganger. Fra vegg til dør, kræsje og tramp og vugg... Men så, plutselig på en løperunde, bråstopper Hilde midt ut på gulvet. Hans og Randi stopper også opp ved siden av Hilde. Det blir veldig stille i flere sekunder. Alle tre ser seg omkring, men Hilde er den som kikker seg mest rundt. Hans og Randi er mer opptatt av Hilde. Plutselig brytes stillheten. «Dæ» sier Hilde og løper målbevisst til en madrass som ligger i rommet ved siden av, adskilt med en tyllgardin med sommerfugler på. «Dæ» sier Hilde igjen, og stopper og peker smilende på Petter som sparker*

*med beina og ler og titter tilbake med lystig blick, i det øyeblikket han blir oppdaget liggende på madrassen. Hans og Randi kommer også løpende til madrassen og stopper opp. Alle blir stående å se med flakkende blick på hverandre. Ingen sier noe, og ingen gjør noe mer.*

Slik jeg oppfatter denne observasjonen har disse ettåringene en kroppslig løpelek sammen (Løkken, 2004). Lekens paratelige (Løkken, 1996) tilstand fører med seg et intens felleskapet og samhørighet. De «toner» seg inn på hverandre når de kommer frem til målet og bryter unisont ut i løp igjen når alle er på plass (Løkken, 2004). Ingen ser ut til å lede leken mer enn andre. De er «bare» gjensidige kroppslige samarbeidspartnere hvor perspektiver smeltes sammen og flettes inn i hverandre (Løkken, 2004). Denne samhørigheten brytes plutselig når Hilde bråstoppet midt ute på gulvet og ser seg omkring. Randi og Hans stopper også, men i motsetning til Hilde ser de ut til å søke hverandres forståelse (Stern, 2007), ved at de titter mer på Hilde enn «rundt omkring» som Hilde. Jeg tolker det dithen at Hilde har oppdaget at Petter er bort. Denne tolkningen mener jeg blir forsterket i måten Hilde reagerer når hun oppdager Petter. Med begeistring i stemmen, målrettet løping til han og ytringen «der» underforstått som om at der er han jo... Videre opplever jeg at Petter fortsatt ser på seg selv som en del av leken, selv om han hadde tatt leken i en annen retning ved at han hadde bragt inn noe nytt (Arendt, 1996), og laget sin personlige «kommentar» på leken (Løkken, 2004), ved å slenge seg på madrassen. For, i det han blir funnet, kikker han intenst, smiler og spreller med beina. Dette kan forstås som en invitasjon til fortsettelse på deres fellesskap. Denne invitasjonen til fortsettelse blir derimot ikke respondert på. Snarere ser det ut som om de flakkende blickene (Stern, 2007) mellom dem og den avventende holdningen ble et uttrykk for at de ikke helt viste hvordan de skulle håndtere dette fremmede (Levinas, 2004) som hadde inntruffet leken. Det så ut som om at dette ble en lekesituasjon som måtte tenkes over (Johansson, 2001).

#### **5.4 Noen oppsummerende refleksjoner**

Gjennom analysen av observasjonene, først stykkevis og deretter helhetlig, mener jeg å se at det viser seg noen fenomener som gjenspeiler et fellestrekk ved de tre observasjonene «Å avvise», «Å forstyrre» og «Å bringe inn noe nytt». Jeg opplever at det er spesielt to ting som peker seg ut. Det ene er en *skjørhet* ved ettåringenes samspill for distraksjoner utenfra, som gjør til at leken aldri finner tilbake igjen. Det andre er en *forbauselse* når distraksjonen er skjedd. Disse begrepene tar jeg med meg videre inn i drøftingsdelen.

## 6 Drøfting

Observasjonene «Å avvise», «Å forstyrre» og «Å bringe inn noe nytt» danner utgangspunktet for drøftingen av problemstillingen: *Hva forteller noen ettåringer om å delta i et demokratisk barnefelleskap?*

Jeg har som nevnt ovenfor valgt å drøfte observasjonene i lys av begrepene *skjørhet* og *forbauselse*. Disse begrepene «kom til meg», eller «snakket til meg» for å bruke Van Manen uttrykk (2007) under analysefasen av de tre observasjonene. På den andre siden, og ved nærmere ettertanke har nok begrepet om skjørhet ligget i ubevisstheden fra tidlig i observasjonsfasen. Med det mener jeg at noe av det første jeg ble oppmerksom på, når jeg tenkte om barnas måte å avslutte lek på som «uhøflig, slem, egoistisk», ja, rett og slett, lite demokratiske, var denne skjørheten for distraksjoner ved ettåringenes lek. Når Van Manen viser til hermeneutisk-fenomenologisk forskning som en tilnærming til en «levd verden» som umiddelbart kommer til syne (2007), tenker jeg at skjørhet kan ha vært et slikt begrep som «bare» meldte seg umiddelbart før en bevisst refleksjon hadde startet. Derimot opplever jeg forbauselse som et begrep som har gått veien om en bevisst refleksjon i større grad. Med det mener jeg at forbauselse meldte seg som en forlengelse av skjørhet. Når jeg først var blitt oppmerksom på dette fenomenet rundt skjørhet og bestemte meg for at dette ville jeg forfølge, så kom også forbauselse intuitivt som en følge av det. Det intuitive vil jeg også knytte til samspillet mellom teori som for-forståelse, erfaringer og empiri. Som Gertz, i følge Thagaard presiseres, hentes alltid ideene til tolkning fra annen, tidligere litteratur og ikke ut ifra dataene i seg selv (2006, s. 38). Det er en hermeneutisk tilnærming. Slik sett, kan det se ut som om en form for *tykk* beskrivelse som Gertz viser til (Thagaard, 2006, s. 20 og 38), startet tidlig i studiens prosess.

En slik tolkning eller analyse av de tre observasjonene som førte meg til skjørhet og forbauselse kan sees på som en tolkning av første grad, slik jeg leser Fangen (2011, s. 209). Det betyr å fortolke med begreper nært knyttet opp til eller identiske med dem deltakerne selv benytter. I denne studien hvor ettåringer er informanter lar det seg vanskelig gjøre å finne ut av om begrepene er «riktige». Derimot kan begrepene, om mulig, fremstå som erfaringsnære, i betydningen noe man kjenner seg igjen i, hos dem som daglig jobber med ettåringer. Erfaringsnære begreper er i følge Gertz noe man kan kjenne seg igjen i (Fangen, 2011, s. 210). På den andre siden er ikke mitt poeng her at dette «bare» skal være noe man kjenner seg igjen i. Fangen hevder at da forblir vi i en førsteordens kunnskap og begripelighet (2011, s. 210). Derimot er min intensjon og poeng med drøftingsdelen å dra inn erfaringsfjerne

perspektiver på skjørhet og forbauselse. Med det erfaringsfjerne argumenterer Fangen for at hensikten er å overskride vår common-sense forståelse (2011, s. 211). Det erfaringsfjerne i denne sammenhengen, vil være å knytte skjørhet og forbauselse til begreper fra Arendt og Levinas. Henholdsvis, Arendts begrep om fremtredelsesrom (Arendt, 1996) og Levinas begrep om spor (Levinas, 2004). Betydningen av fremtredelsesrom og spor fremmer slik jeg ser det en humanstisk verden hvor subjekt og medborgerskap kan praktiseres. Med det forstås en anerkjennelse av barn som subjekt i sin egen rett, et unikt vesen som opplever og forstår verden på sin måte, og som har sitt eget perspektiv på verden (Sommer, 2012, s. 39). Men for at dette skal kunne aktualiseres kreves et fremtredelsesrom, et fellesskap tuftet på pluralitet og alteritet. Det er fremtredelsesrommets potensiale og en uforbeholden åpenhet mot den Andre som kan forstyrre det «normale». Det er fremtredelsesrommet potensiale som kan skape betingelser for at fellesskapet *konstrueres, vedlikeholdes og omdannes* som Biesta peker på (2009, s. 116). Å knytte skjørhet og forbauselse til fremtredelsesrom og spor opplever jeg kan være fruktbart i denne studien hvor fellesskapet vektlegges for ettåringers demokratiske deltakelse.

## 6.1 Fremtredelsesrom og skjørhet

Slik jeg ser det kan bruddene i leken, som beskrevet her som «Å avvise», «Å forstyrre» og «Å bringe inn noe nytt», være eksempler på skjørhet i et fremtredelsesrom. Fremtredelsesrom i teoretisk forstand, er som Arendt (1996) viser til, den politiske sfæren, hvor mennesket kan handle som det unike mennesket det er, ved å bringe noe helt nytt ut i verden som ikke har vært der før. Fremtredelsesrom her i empirisk forstand er leken. Jeg støtter meg til Bae (2012b), Østrem (2012) og Kaurel (2007) som viser til leken som mulighetens rom med demokratiske egenskaper. Samtidig ser jeg leken som en del av den etablerte toddlerkulturen i lys av Løkkens beskrivelser (2004, s. 23). Med det peker Løkken på lekehandlinger som er blitt til gjentatte og forutsigbare rutiner, og en kultur som dyrkes videre i stadige nye variasjoner (2004, s. 60). Hos disse ettåringene ble leken eller toddlerkulturen uttrykt gjennom gjensidig forståelse av innspill og initiativ som ettåringene bygde videre på innenfor løpelekens-, slapstickslekens- og «titt-deg» lekens rammer. Her var både pluralitet og natalitet tilstede, betingelser for at et fremtredelsesrom kan oppstå og vare, slik Arendt peker på (1996). Her knytter jeg pluralitet til likhet i lys av å være et kroppssubjekt (Haugen et al., 2006; Løkken, 1996, 2004; Merleau-Ponty, 1994), og ulikhet til det enkelte barns bidrag inn i leken med sin egenart, natalitet (Arendt, 1996). Men hva er det da som gjør eller utløser

sårbarheten for brudd når leken, eller fremtredelsesrommet, hadde vært befolket av natalitet og pluralitet bare sekunder før?

Om jeg skulle prøve meg på en hypotese, i lys av fremtredelsesrommets skjørhet, grunner den i en vurdering av at innholdet i «Å avvise», «Å forstyrre» og «Å bringe inn noe nytt», var så fundamentalt annerledes innspill enn det felles «vi», den felles virkeligheten (Arendt, 1996) som leken opprinnelig var bygd rundt. Det virker som om det var umulig for ettåringene å samle seg igjen og «bare» fortsette videre. Når Løkken beskriver de yngstes relasjoner som sårbare for distraksjoner fra voksne, tenker jeg at denne sårbarheten også kan knyttes til barnas egne distraksjoner (Løkken, 1996). Når ettåringene var midt i noe som henholdsvis «titt-deg»-leken, slapsticksleken og løpeleken, ble leken ødelagt når noe annet blandet seg inn. Med «noe annet» mener jeg den kroppslige avvisningen hvor Kari prøvde å fjerne hånden til Ola, Ingers kommentar om «mere» og Petters avsporing til madrassen, som de handlingene som så ut til å være årsaker til at leken og barnas samspill oppløste seg.

Men, hva er det da med ettåringenes distraksjoner som ødelegger for videre lek? Som Arendt peker på opphøres fremtredelsesrommet dersom aktiviteten, det felles «vi», ikke blir forstått og respondert på av andre mennesker (1996). Selv om man kan forestille seg at Petters propelleringen kunne være en invitasjon til videre lek, noe som også Ingers «mere» kunne antyde, og ikke minst når Jens prøver å fange blikket til Ola nå Ola kommer ned fra sklia, er «skaden» riktignok allerede skjedd. Samspillet og leken mellom ettåringene finner ikke tilbake. Jeg undrer meg over hva det kan handle om. Har spenningen forlatt leken? Er den ikke interessant nok? Løkken peker på spenning som et viktig element for at leken skal vare (2004, s. 60). På den andre siden er det jo variasjonen i leken som holder spenningen og gjør den interessant nok. Bruddene kan man forstå som variasjonen, eller som barnas individuelle vrier og personlige «kommentarer» som Løkken peker på (2004, s. 60). Når leken da ikke finner tilbake, er det snarere slik at ettåringene forteller oss at det muligens finnes en grense for hvor annerledes et innspill kan bli for at det bringer dem ut av en demokratisk sfære snarere enn å holde seg i den?

Slik jeg ser det er det utfordrende å få tak i hva denne annerledesheten i så fall rommer. For slik jeg ser det, er det mange brudd i lekens paratelliske sfære. Slik løpeleken utvikler seg, ved at noen bare bryter ut og starter løpingen kan være et eksempel på brudd. Også tausheten som oppstod mellom Lisa og Henrik når Lisa snublet i «slapsticks-leken» kan være et annet eksempel på brudd. Likeså «Titt-deg»-leken hvor Ola og Lars stadig vekk «forsvant» kan



også være et eksempel på brudd. Hva er det da som gjør noen brudd så annerledes at leken og en ny demokratisk sfære og mulighet ikke finner tilbake?

Når Løkken beskriver en toddlerkultur som dyrkes videre i stadig nye versjoner (2004, s. 23), er det utfordrende å få tak i de nye versjonene hos disse ettåringene utover de rammene som allerede ligger i lekens forutinntatthet eller kroppslige for-forståelse (Merleau-Ponty, 1994) som «lever sitt eget liv». Kan det derfor være et uttrykk for at bruddene «Å avvise», «Å forstyrre» og «Å bringe inn noe nytt» utfordrer deres fellesskap tuftet på en reproduksjon som bare «lever sitt eget liv»? Og kan det være slik at ettåringene slår en ring om leken og toddlerkulturens reproduksjonen? Med disse spørsmålene får jeg assosiasjoner til Levinas esperantometamor (2004, s. 51 og 146). Levinas hevder at kulturens særpreg forsvinner i denne oversettelsen og forvitrer kulturen. Med det forstår jeg en form for sammensmelting til en identitet. Det unike ved mennesket generaliseres til fordel for en gruppe. Jeg mener man kan se på det som en liberalistisk tenkning versus danningstradisjonens tenkning, eller en gruppetenkning versus medborgerskap.

Med denne forståelsen av metaforen i møte med Merleau-Ponty som hevder at *enhver levet form stræber mod en vis generalitet* (1994, s. 91), kan man tenke at det som er annerledes ved bruddene blir sett på som en form for trussel mot det kulturelle trygge og forholdvis forutsigbare uttrykket som ettåringene har med sin toddlerkultur?

Om vi da forfølger en tanke om at bruddene «Å avvise», «Å forstyrre» og «Å bringe inn noe nytt» kan handle om å bli bragt ut av noe trygt og forutsigbart, blir det for meg også et bilde på betydningen av en etablering av polis. Her er hele poenget er at man på et vis skal bringes ut av sin privates sfære for å være på å utforme et uforutsigbart fellesskap som Arendt viser til (Arendt, 1996). Den private sfæren var ifølge henne den sfæren hvor man var bunnet og ufri og naturbestemt. Jeg forstår denne sfæren dithen at her undertrykkes pluralitet og natalitet. I denne sammenhengen kan vi tenke om denne private sfæren som ettåringens etablerte og stabile toddlerkultur, som ifølge Løkken blir til når ettåringer er sammen over tid (2004, s. 15). Når bruddene i leken kom, er ettåringene plutselig inne på offentlighetens scene ved at Petter, Inger og Kari har trådt frem og blitt veldig tydelig og ikke «bare» som gjensidige kroppslige samarbeidspartnere i en felles verden, der deres kroppslige perspektiver smelter sammen og flettes inn i hverandre som Løkken beskriver (2004, s. 62).

Årsaken til at aktiviteten opphørte, kan slik sett forstås som at handlingen til Petter, Inger og Kari ikke skapte mening eller forståelse hos dem som bevitnet handlingen (Arendt, 1996).

Dersom det var slik at løpeleken hadde en normalitet som tilsa at det bare skulle løpes fra vegg til vegg, så er kanskje ikke så rart at det å forsvinne og slenge seg på madrassen er unormalt og annerledes. Det bryter med noen strukturer. Og, dersom det var slik at Ola hadde en forventning om å inkludere Karin i hans og Lars lek, kan man også tenke seg at Karins avvisning blir uforståelig, og dersom slapsticksleken var Henrik og Lises lek var Ingers innblanding noe de ikke ønsket å respondere på fordi det skapte ingen mening der og da. Jeg tolker derfor disse bruddene dithen at de har reelt både forstyrret en reproduksjon av den bestemte lekens toddlerkultur, men også at de har sprengt noen grenser for det mellommenneskelige. Det er i denne sammenhengen jeg trekker veksler på Levinas begrep om spor (2004).

## 6.2 Fremtredelsesrom og forbauselse

Forbauselse viser til ettåringenes uttrykk når bruddet inntraff. Jeg mener observasjonene viste en avventende patisk holdning, kommunisert gjennom storøyd kinking (Brodin & Hylander, 1999) og intense blikk (Johannesen, 2012) og sekunder av sondering (2007), og en lek som aldri fant tilbake til sin væren. Jeg tolker disse uttrykkene til å utgjøre forbauselsen. På den andre siden kan man også se på dette som en undersøkende holdning til felleskapet. Pramling, i følge Johansson, knytter undring til situasjoner når det selvfølgelig svikter (2001).

Når jeg knytter forbauselse til Levinas begrep om spor, grunner det i en forståelse av spor som metafor for noe du aldri kan begripe. Her ligger potensialet og betingelser for at pluralitet og alteritet kan vise seg. Levinas viser til spor som *nærværet av det som bokstavelig talt aldri har vært tilstede av det som alltid er omme* (2004, s. 77). Denne fenomenologiske tvetydigheten, handler nettopp om et møte med noe kjent og noe ukjent. Jeg undrer meg derfor på om vi kan med utgangspunkt i metaforen om spor, se det slik at ettåringene, med bruddene, stod ovenfor en situasjon hvor de hadde mistet oversikten av en bestemt «væren». Med det menes leken-/toddlerkulturens uttrykk. Bruddene hadde skapt en avstand fra det kjente til det ukjente, og forbauselsen kan sees på som en måte å finne ut av hvordan de skal forholde seg til dette flertydige og nye som hadde inntruffet. Jeg mener ettåringene viser oss at de har noen systemer, hvor tanken på å gjøre noe annet, ta en annen vri i leken spontant og umiddelbart også kan være en fjern tanke, som må grunnes over. En fremmed hadde forstyrret hjemmet og laget noen spor, for å si det med Levinas ord (1993, s. 29). Spor som det ikke umiddelbart «bare» var å respondere lekende på der og da, fordi det var så fundamentalt annerledes. En annen måte å si det på, i Levinas ånd, er at noe hadde trekt dem i tvil, en etisk appell fra den Annen (Aarnes, 2004).

Man kan også se på det som om de bare overså eller neglisjerte innspillet. Kanskje var det rett og slett så enkelt at leken ikke passet dem lengre? Når barna trekker seg ut og avbryter en lek trenger ikke det nødvendigvis være et tegn på at nå vil jeg ikke være demokratisk lenger, men kanskje et signal om at dette politiske rommet eller fremtredelsesrommet, for å si det med Arendts (1996) begrep, har sine begrensninger for meg akkurat nå. Kanskje er ikke leken spennende nok, som Løkken viser til (2004, s. 60).

På den andre siden, kan jeg ikke bare slå meg til ro med spennende- eller ikke spennende handlinger eller en udemokratisk handling. For meg handler det om «småordene» i marginen av observasjonsboken som jeg opplever bærer i seg en tyngde i en mer alvorlig retning. Jeg dreier mitt fokus derfor mot småbarns alvor, som Sandvik beskriver i *Temaheftet om de minste barna i barnehagen* (2006). Sandvik understreker alvoret som et eksistensielt alvor. Livet er intet lettvindt bekjentskap, ei heller for småbarn sier hun (2006, s. 23). Jeg undrer meg derfor på om bruddene kan sees på som situasjoner hvor mangfoldet av erfaringer kan bidra til at man tvinges til å tenke om igjen, som Johannson og Pramling viser til når man blir konfrontert med andre synsvinkler når det selvfølgelig svikter (2001, s. 115 og 116). Disse situasjonene sees derfor på som muligheter for barn til å gjøre etiske oppdagelser ettersom barns forståelser og engasjement for andre vil utfordres i slike sammenhenger (Johansson, 2001, s. 115-116). Man kan tenke om bruddene som medskapere til at ettåringene gir seg selv nye fremtredelsesrom, eller nye rom for handlinger, ved at de blir mer enn bare seg selv som en av mange ettåringer. De gir forholdet til noe, forstått som det som skapte bruddene, forrang fremfor noe værende, forstått som kulturens konstituering.

Det at ettåringene ikke «bare» fortsatte leken, mener jeg, kan være et uttrykk for at åpenheten mot det som er annerledes blir tatt imot. Når ingen responderer, eller gjør noen nye handlinger på vegne av felleskapet hvor leken oppstod, kan man tolke det som en patisk eller paratelisk innstilling til verden hvor man blir følelsesmessig rørt, og berørt av omverden (Röthle 2006, s. 111). Kanskje er det her en form for demokratisk deltakelse blir satt på vent til fordel for annerledesheten og med det en ny demokratisk forståelse? Kanskje er det her ettåringene med sin parateliske væremåte blir bedre kjent med seg selv og de andre (Johansson, 2001), gjennom en oppslukthet i den Andre (Levinas, 2004)?

Med Levinas, kan vi si at ettåringene hadde blitt ansvarliggjort av den Andre ved at egne erfaringer knyttet til lekens trygge, strukturerte og forutsigbare rammer var blitt forstyrret (1993). I følge Johannson, kan dette være slike situasjoner hvor mangfoldet av erfaringer gjør

til at man tvinges til å tenke om igjen (Johansson, 2001). Den politiske handlingen kan man si, er nettopp å bryte opp i tingenes orden og ikke bare fortsette en handling, slik ettåringene gjorde med bruddene. Slik jeg forstår Arendt, ville en slik passiv handling ikke være en riktig politisk handling. I Arendts ånd ville det være helt nødvendig å «underkaste» seg den risikoen en handling fører med seg, fordi det er betingelsen for at våre initiativer kan bli til i verden (Biesta, 2009, s. 56). I Levinas «demokratiske»<sup>1</sup> perspektiv, kan man derimot forstå det dithen at mennesket har fått forrang før det kjente og intensjonale. Ikke gjennom en handling i Arendts forstand, men gjennom en passivitetens handling, hvor den Andre får stå frem med sin alteritet, og med det setter de andres tanker fri (Levinas, 1993, s. 29). Med det mener jeg å peke tilbake på at leken ikke fant tilbake. En kjent «væren» var brutt og det måtte grubles over, eller som Johansson uttrykte det, de var tvunget til å tenke nytt (2001, s. 115-116). Det er i det mellommenneskelige forholdet at man kan bryte med en form for ensartethet og kan utvide ens eget perspektiv som både for konsekvenser for en selv og felleskapet. Men det fordrer, slik Biesta peker på «*man taler med sin egen «stemme» og ikke det rationelle samfunns representative stemme* (2009, s. 111). Med det forstås egen stemme med refleksjoner knyttet til en fenomenologisk tilgang til verden, som utfordrer en gitt kulturs logikk og struktur, samfunnets stemme.

### 6.3 Hva kan et møte med skjørhet og forbauselse bety for ettåringenes demokratiske barnefellesskap?

Med en forståelse av demokratisk deltakelse som noe som må *konstrueres, vedlikeholdes og omdannes* som, Dewey, i følge Biesta, påpeker (2009, s. 116), skal jeg nå gjøre noen betraktninger om hvordan vi kan forstå dette i lys av ettåringens fortellinger om skjørhet og forbauselse.

Slik jeg ser det forteller ettåringene oss noe om en skjørhet ved deres samspill som både kan hemme demokratisk deltakelse og som kan fremme demokratisk deltakelse. Når målet med demokratisk deltakelse er, som Biesta uttrykker, at *man taler med sin egen «stemme» og ikke det rationelle samfunns representative stemme* (2009, s. 111), er brudd et interessant fenomen å reflektere over. Det begrunnes ved at noen av ettåringene distraherer et samspill gjennom «Å avvise», «Å forstyrre» og «Å bringe inn noe nytt», og dermed brøt med noen trygge, strukturerte og forutsigbare rammer. På den andre siden kan det også være et uttrykk for et

---

<sup>1</sup> Jeg setter demokratisk i anførselstegn fordi jeg ikke opplever Levinas som politisk røst, men som en etisk røst. Det er jeg som skriver han inn i en demokratisk sammenheng fordi jeg finner hans tanker interessante innenfor denne politiske konteksten.

sterkt samhold i form av å være kroppslige samarbeidspartnere hvor deres kroppslige perspektiver smeltes sammen og flettes inn i hverandre, som Løkken med referanser til Merleau-Ponty viser til (2004, s. 62), og hvor grensen mellom jeg`et og «de andre» ser ut til å være diffuse.

Dette utgjør også et neste poeng. Nettopp ved at grensen mellom jeg`et og fellesskapet ser ut til å være diffuse og flytende, blir konsekvensen ved bruddene «Å avvise», «Å forstyrre» og «Å bringe inn noe nytt», også forstått som individualiteten hos den som skaper bruddet veldig synlig. Men hvilken individualitet er det vi snakker om? I Arendts forstand forutsetter individualitet eller å bli til, som Biesta uttrykker det, *en verden befolket av andre initiativtagere, en verden av pluralitet og forskjellighet* (2009, s. 56). Det fordrer et fremtredelsesrom hvor ens handlinger blir bevitnet og respondert på (Arendt, 1996). Hos ettåringene kan det se ut som om handlingene ikke ble respondert på i Arendts forstand, men snarere i Levinas forstand. Med det menes som en passivitet som lar den Andre fremstå med sin alteritet eller annethet (Henriksen, 2004, s. 536). En passivitet hvis setter tankene fri (Levinas, 1993, s. 29). Den Andres forskjellighet er det som forstyrrer meg og dermed også gjør meg åpen for verden peker Levinas på (Henriksen, 2004, s. 536). Johanssen sier at verden blir synlig for barn når de samspiller med andre, spesielt når de konfronteres med ulike syn på verden (2012, s. 84). Jeg tolker dette slik at ettåringene måtte grunne over det nye som skjedde der og da fordi leken aldri fant tilbake igjen. Og nettopp derfor, mener jeg, at man kan forstå denne forstyrrelsen dithen at den Andre har gitt en mulighet for å lære nye ting om seg selv og den Andre fordi vi er annerledes fra hverandre (Levinas, 1993, s. 29). Ettåringenes forbauselse, mener jeg, kan sees på som en slik læring. En kroppslig læring fordi kroppen er kastet ut i verden og bestreber seg mot en viss generalitet på bakgrunn av en allerede eksisterende intensjonalitet (Merleau-Ponty, 1994, s. 91). Er det mulig å tenke seg at det ettåringene viser oss gjennom forbauselsen er en fintfølende forhandling mellom det generelle og unike. Eller for å si det med Levinas ord, en forhandling mellom fenomenologiens tvetydighet, tegn og spor (2004, s. 77 og 214). Jeg tolker ettåringenes forbauselse dithen at de forteller oss noe om denne tvetydigheten ved å søke hverandre med blick, som en måte å forholde seg til hverandre på for å finne ut av hvordan de skulle forholde seg til dette tvetydige og nye som hadde inntruffet.

#### **6.4 Oppsummerende betraktninger**

Jeg innleder dette kapittelet med å referere til Johannessen (2012). Hun sier at strukturering og språkliggjøring kan føre til at man står i fare for å initiere en ny «sannhet» om små barn

(2012, s. 97). Med mine avsluttende betraktninger er ikke hensikten å si noe om en sannhet. Det er ikke forenlig med en hermeneutikken tilnærming slik jeg ser det. På den andre siden er det et poeng for meg å fremheve viktigheten ved forskningsprosjektet «fortelling» for å bruke et uttrykk fra Glesne (2012, s. 78). Det er viktig fordi jeg ønsker å bidra med å myndig-gjøre ettåringene i relasjon til demokratisk deltakelse. Det er studiens primære hensikt. Å fremheve at et fenomen kan forstås på flere måter, er derimot forenlig med hermeneutikkens tilnærming slik jeg ser det.

Noen oppsummerende betraktninger i lys av analyse og drøfting ser derfor slik ut hos meg.

Slik jeg tolker ettåringene kan det se ut som om at når det som konstituerer felleskapet utfordres og overskrides, uttrykt ved brudd, trekker ettåringene seg som individuelle individer fra den offentlige scene i Arendts betydning (1996). Jeg opplever derfor at de forholder seg til hverandre primært som like, i betydningen *gjensidige kroppslige samarbeidspartnere i en felles verden der deres kroppslige perspektiver smeltes sammen og flettes inn i hverandre*, som Løkken, med referanse til Merleau-Ponty, påpeker (2004, s. 62), og i mindre grad som ulike, forstått som det enkelte barns bidrag inn i leken med sin egenart som kan utvide lekenes rammer og fremme ens individualitet.

I Levinas forstand kan dette, derimot, se annerledes ut. Forbauselsen etter bruddene og opphøring av leken, kan sees på som en oppdagelse av ettåringene at de lever i en større mellommenneskelig sammenheng. Jeg har løftet frem alt fra en udemokratisk handling, at leken ikke passer dem akkurat der og da, men også noe som peker mer i en eksistensiell retning. Med sistnevnte menes den Andres alteritet, hvis setter tanker fri og viser fenomenologiens tvetydighet (Levinas, 2004), som får konsekvenser for plurale handlinger.

Slik sett kan ettåringers demokratiske barnefellesskap se ut til å pendle mellom et liberalistisk, deliberativt og radikalt demokrati slik jeg leser disse demokratiforståelsene hos Pettersvold (2015, s. 71). Det liberalistiske og deliberative mener jeg kan uttrykkes ved toddlerkulturens «levde liv» og individuelle innslag som Løkken referere til (Løkken, 2004, s. 23 og 60). Men det ser ut til at det likevel foregår innenfor noen trygge og etablerte rammer. Det liberale og deliberative i denne sammenhengen kan se ut til å undergrave et fremtredelsesrom (Arendt, 1996) og spor (Levinas, 2004) hvor mellommenneskelige møter og konteksten fremmes som det viktigste. Derimot mener jeg man kan forstå bruddene, som noe som fremmer et radikalt demokrati. Her kommer Ranciere uttrykk om politi kommer til uttrykk (Biesta, 2014;

Pettersvold, 2015), slik jeg ser det, fordi bruddene representerer en form for opprør mot en bestemt demokratisk praksis, og i denne sammenhengen ettåringenes toddlerkultur.

Denne radikale inngangen mener jeg viser at ettåringene setter det nåværende demokratiet, forstått som den etablert toddlerkulturen på vent, og åpner opp for det nye, forstått som det fundamentale som var annerledes. I denne sammenhengen tolket jeg det til å være; den kroppslige avvisningen hvor Kari prøvde å fjerne hånden til Ola, Ingers kommentar om «mere» og Petters avsporing til madrassen. Dette nye kan aldri begripes, hevder Levinas, fordi det er mer enn det Samme (Levinas, 2004), og noe som et demokrati må fortsette å bygge på dersom det skal være demokratisk. Man kan innenfor denne demokratiske forståelsen si at ettåringene «demokratiserer» seg selv ved å vise til gryende opprør med ensidigheten. Med det er de med på å skape gode betingelser for pluralitetens (Arendt, 1996) og alteritetens (Levinas, 2004) konstituering. Med andre ord, de gjør erfaring med medborgerskap, slik jeg vurderer det.

## 7 Pedagogisk implikasjoner

Formålet med denne studien er todelt. For det første handler studien om å løfte frem observasjoner av et utvalg ettåringer, og fortolke deres fortellinger om det å delta i et demokratisk barnefellesskap. Fortolkningene gjøres på bakgrunn av barnehagens samfunnsmandat avgrenset til Barns mulighet for aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 31), og i lys av synet på barn som subjekt og medborgere. For det andre handler studiet om å fremme noen perspektiver på demokratiforståelser som kan være med på å bidra til å myndig-gjøre ettåringer som likeverdige rettssubjekter som skal involveres, tas med på råd og høres i det som angår dem, mer enn bagatellisere dem i denne relasjonen.

Gjennom analyse og drøfting av observasjonene «Å avvise», «Å forstyrre» og « Å bringe inn noe nytt», mener jeg ettåringene har aktualiserer noen utfordringer knyttet til individ og fellesskap som kan få pedagogiske implikasjoner og som kan forskes videre på. Dette skal jeg nå prøve å løfte frem som en siste oppgave i denne studien. Jeg starter med pedagogiske implikasjoner.

Overført til en pedagogisk kontekst med et normativt tilsikte, hvor demokratiske verdier som ligger til grunn (Kunnskapsdepartementet, 2011), mener jeg ettåringenes kroppslige uttrykk har vist oss betydningen av å skape gode betingelser for å opprettholde et demokratisk rom,

hvor meningsbrytning og diskusjoner kan skje. Først da kan menneskelige møter frakobles sannheter, og utfordres i lys av heftelser knyttet til demokratiske betingelser. Det er brudd som fenomen som har ført mine tanker dithen, eller nærmere bestemt fravær av handlinger etter bruddene. Slik jeg tolker Arendt(1996) er hele poenget med polis å utvide vår virkelighets-fornemmelse gjennom plurale fellesmenneskelige samspill. Med det menes betydningen av å utfordre kulturer, eller den privates sfære (Arendt, 1996) som toddlerkultur har blitt omtalt i denne sammenhengen, for å unngå at kulturer ikke skal bli for innadvendte, for å vise til Levinas (Levinas, 1993).

På den andre siden er man avhengig av en kultur for å kunne realisere seg selv som individ og forstå verden ut i fra. Da er kulturen referanserammen, for som kroppssubjekt knyttet til det å ha en kropp og å være kroppslig, er vi alltid i en levende intensjonal meningsskapende interaksjon med verden (Løkken, 2012, s. 20). Utfordringen melder seg snarer dersom kulturen blir for nær og selvgod slik at man mister blikket for hvert enkelt menneskes muligheter til å stå fram med noe nytt. Et menneskes identitet skaper seg ikke i et tomt rom, men i interaksjon med allerede eksisterende identiteter. Derfor mener jeg, det blir viktig å stille spørsmål ved formål og retning ved barnehagens mandat og politiske agendaer, for å bli bevisst premisser som tilrettelegger og skaper identitet. Dette aktualiserer spørsmål om hvordan personalet virkeliggjør arbeidet med demokratiske rom. Hvordan snakker man og forstår man pedagogiske begreper som barns medvirkning og demokratisk deltakelse? Gjør det en forskjell i forståelse av barn som subjekt og medborger, om man bruker den ene termen fremfor den andre? Under hvilke betingelser lever pluralitet? Går veien om mennesker eller et «samlet individ av mennesket»? Hvordan oppmuntrer vi til natalitet og pluralitet utover en etablert kultur? Hvordan griper vi ettåringers begynnelse? Hvordan kommer de til i verden, som individuell og som en del av et fellesskap med de aktiviteter som barnehagen tilrettelegger for?

Disse spørsmålene, mener jeg, bringer med seg debatten om både størrelser på barnegrupper om pedagogtetthet og om strukturelle rammer, og ikke minst om personalets selvbevissthet eller subjektiveringsprosess som Rothuizen og Togsverd peker på (2013, s. 18), rundt faglig resonnering, hvis synet på barn som subjekt og medborger er rådende. Dette mener jeg er viktige problemstillinger å fremme knyttet til barnehagen som samfunnsinstitusjon som befinner seg i spenningen mellom nyliberalistisk- og sosialpedagogisk tenkning. Ytterpunkter som aldri kan smeltes samme, men som må vurderes opp mot hverandre (Greve et al., 2014, s. 51). Det er i dette lyset jeg opplever at Arendts polistenkning (1996) og Levinas spormetafor



(2004), som fremmer mellommenneskelige møter, bringer med seg perspektiver på demokratisk deltakelse som ikke pragmatisk, men snarere verdslig. Med det mener jeg at et potensiale for å skape gode betingelser for subjekt og medborgertanken virkeliggjøres, også i møte med ettåringer, og med det for øye ... *å aldri komme helt i mål* i arbeidet med mennesker.

### 7.1.1 Nye forskningstemaer

Gjennom studien har det dukket opp områder som jeg opplever kan være interessante å forske videre på i lys av barnehagen som en demokratisk arena. Det er spesielt personalets holdninger i lek jeg vil vise til. Opplevelser i begynnelsen av observasjonsperioden fikk mine tanker i den retningen. Dette temaet ble riktignok valgt bort til fordel for barn-barn relasjonen og deres demokratiske uttrykk innen barnefellesskapet, som lå mitt interessefelt nærmest i denne sammenhengen. Men, jeg ser helt klart, og med Østrem's ord i øret, om at barn *er prisgitt de voksnes valg og vurderinger* (Østrem, 2012), at personalets rolle i lek, som noe som både kan fremme og hemme ettåringers demokratisk deltakelse, bør være et område av interesse i lys av vårt demokratiske ansvar i en samfunnsinstitusjon.

Dette kommer også eksplisitt frem i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver som uttrykker følgende *Planen framhever betydningen av voksnes holdninger, kunnskaper og ferdigheter til å møte, forstå og oppdra barn til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn* (2011, s. 5). Mine betraktninger handler primært om problemstillinger rettet mot kulturens egenverdi og kulturen inn i et større samfunnsperspektiv. Hvordan løfte frem individets unikheter i lys kulturens egenverdi og betydningen for fellesskapet.

På lik linje med Løkken, opplever jeg også en toddlerkultur som skjør for de voksnes avbrytelser, ved at personalet kan komme til for raskt og gir barn liten sjanse til å lære å si ifra og til å markere seg (2004, s. 120). I mine observasjoner handler raskheten snarere om en måte å gi råstoff til leken på. Det handler om å tone seg inn på relasjoner på en slik måte som gjør til at ettåringer får reelle forutsetninger til å følge sporet og impulsen. Da først har ettåringene muligheter for å bringe inn noe nytt til verden, og dernest fremme demokratiske uttrykk. Hvordan gjør vi handlingene våre i leken forståelig? Og hvordan forstår vi lekens handlinger som et potensiale til å gjøre verden tilgjengelig? I en velment iver, går vi for fort frem? Blir det for mange impulser og valg? Det sier seg selv at som voksen har man mange erfaringer å spille på, sammenlignet med ettåringer som nybegynnere i livet.

Kjørholt og Winger viser til at rettighetstenkning må sees i et holistisk perspektiv, der også ansvar og omsorg for andres rett og betydning av felleskapet og gjensidighet er et viktig anliggende (2013, s. 84). Dette argumentet støtter jeg meg til. I barnehagen med en dannelsingsdimensjon, forankret i et sosialpedagogisk syn, mener jeg at man bør fremme det sosiale barnet med det for øyet at sameksistens med andre er berikende for å kunne gjøre det beste for medmennesker, og for å sikre mangfoldet i offentligheten.

## Litteraturhenvisninger

- Aarnes, A. (2004). Emmanuel Levinas, liv og verk IE. Levinas (Red.), *Den annens humanisme*. (s. 193-232). Oslo: Aschehoug i samarbeid med Fondet for Thorleif Dahls kulturbibliotek og Det norske akademiet for sprog og litteratur
- Arendt, H. (1996). *Vita Activa*. Oslo: Pax Forlag AS
- Bae, B. (2012a). Barnehagebarns medvirkning: Overordnede perspektiver og internasjonal forankring. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette* (s. 13-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2012b). Kraften i lekende samspill IB. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2014). *Å se barn som subjekt: Noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Bae, B. (Red.). (2012c). *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B., Eide, Kristoffersen, & Winger, N. (2006). *Temaheftet om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.udir.no>
- Biesta, G. J. J. (2009). *Læring retur: demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid* (B. nr. 100). København: Unge Pædagoger.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen Fagbokforlaget
- Bjørnstad, E., & Samuelsson, I. P. (2012). *Rapport: Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år: En forskningsoversikt*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Bondevik, H., & Bostad, I. (2006). *Tenkepauser: filosofi og vitenskapsteori*. Oslo: Akribe.
- Brodin, M., & Hylander, I. (1999). *Å blir seg selv. Daniel Sterns teori inn i barnehagens hverdag* Oslo Pedagogisk Forum
- Cresswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer.
- Damgaard Knudsen, L. E. (2009). Pluralitet og pædagogik-et forord til Læring Retur. I G. Biesta (Red.), *Læring retur: demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid* (s. 11-13). København: Unge Pædagoger.
- Fangen, K. (2011). *Deltakende observasjon*. Bergen Fagbokforlaget.
- FN-Sambandet. (1989). *FNs konvensjonen om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen)*. Hentet 06.10.2012, fra <http://www.fn.no>
- Greve, A. (2015). Barnehagelærerprofesjonens utfordringer i møte med politiske forventninger om læringsutbytte. I B. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk*. Bergen Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Greve, A., Jansen, T. T., & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haugen, S. (2006). Barnehagen-arena for små barns opplevelse av mestring og glede over livet. I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelens Forlag AS.
- Haugen, S., Løkken, G., & Røthle, M. (2006). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelens Forlag AS.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske IE. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 253 s.). [Oslo]: Ad Notam Gyldendal.
- Hennem, B. (2011). Kartlegging av treåringer et brudd med barnehagens tradisjoner. *Første Steg*(1), 42-44.
- Hennem, B., Pettersvold, M., & Østrem, S. (2015). *Profesjon og kritikk*. Bergen Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Henriksen, J.-O. (2004). Emmanuel Levinas: Den Andre gjør meg til den jeg er. I L. Løvlie & K. Steinsholt (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter* (s. 528-539): Universitetsforlaget
- Hjort, K. (2008). Farvælfersdsstat-skal vi sælge velferden for at beholde den? . I K. Jensen & N. R. Jensen (Red.), *Global uddannelse-lokalt demokrati?* (s. 20 ): Pædagogisk sociologi III. Danmarks pædagogiske Universitetsforlag.
- Hultqvist, K. (2004). Michel Foucault: Makten er den som viser seg mest og derfor skjuler seg best IS. o. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter* (s. 618-633): Universitetsforlaget
- Johannesen, N. (2012). Å se det unike i små barns uttrykk: Med Levias som linse. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette* (s. 79-97). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansson, E. (2001). *Små barns etikk*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Kampmann, J. (2003). Barndomssoociologi-fra marginalisert provokatør til mainstream leverandør. *Dansk sociologi* 14(2), 79-93.
- Kaurel, J. (2007). *Oppdragelse til aktiv deltagelse i et demokratisk samfunn. En refleksjon over barnehagens oppdragermandat i dagens samfunn* (Masteravhandling). Universitetet i Oslo. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-18905>.
- Kjørholt, A. T. (2010). *Barn som samfunnsborgere-til barn beste?* . Oslo Universitetsforlaget
- Kjørholt, A. T., & Winger, N. (2013). Barndom og rettigheter under lupen. Individualisering, verdighet og menneskeverd. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer: om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I I.T.Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19-78). Oslo: Unipub.
- Levinas, E. (1993). *Totalitet og Uendelighet*. København Hans Reitzels Forlag AS.
- Levinas, E. (2004). *Den annens humanisme*. Oslo: Aschehoug i samarbeid med Fondet for Thorleif Dahls kulturbibliotek og Det norske akademiet for språk og litteratur
- Liset, M. S., Myrstad, A., & Sverdrup, T. (2011). *Møter i bevegelse: å improvisere med de yngste barna*. Bergen: Fagbokforl.
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes: om de yngste barnas gruppefellesskap i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur: om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Løkken, G. (2007). Barnehagepedagogikk og dannelse. I T. Moser & R. Monica (Red.), *Ny rammeplan-ny barnehagepedagogikk* (s. 119-132): Unniversitetsforlaget.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: en vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Mahrtdt, H. (2004). Hannah Arendt: Dannelse til humanitet. I S. o. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter* (s. 540-554): Universitetsforlaget.
- Manen, V. (2007). Phenomenology of Practice *Phenomenology & Practice*
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*: Pax Forlag AS.
- NESH. (2006). Forsningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. 39s. Hentet fra [www.etikkom.no](http://www.etikkom.no) nettsted:
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M. (2015). Barns demokratiske deltagelse i barnehagen: fordring og utfordring. Hentet fra
- Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (2013). *Hvordan uddannes pædagoger?* Århus: Videncenteret for socialpædagogik og socialt arbejde, VIAUC.
- Röthle, M. (2006). Møtet med de lekende barna. I S. Haugen, G. Løkken & M. Röthle (Red.), *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (s. 110-129). Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Sandvik, N. (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.

- Sandvik, N. (2010). *The art of/in research: assemblages at work*. Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold/Senter for barneforskning, NTNU. Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/108296/The%20art%20of.pdf>.
- Seland, M. (2010). Barndomsforskning i dag, med særlig vekt på "Politics of Childhood". *Norsk Senter for barneforskning, NTNU, 1*(2010), 65-79.
- Skjervheim, H. (2001). *Dektaker og tilskodar*. Oslo: H. Aschehough & Co (W.Nygaard).
- Skærbæk, E. (2012). Ansvar, anonymitet och kunnskapsanspråk. I H. Kalman & V. Løvgren (Red.), *Etiske dilemma* (s. 131-144). Gleerups Utbildning.
- Sommer, D. (2012). *Barn i senmoderniteten: barndomspsykologiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforl.
- Stern, D. (2003). *Spebarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Stern, D. (2007). *Her og nå: Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Valen-Sendstad, Å. (2013). Barnets beste, et bidrag til diskusjon om barns rettigheter. I E. Foss & O. F. Lillemyr (Red.), *Til barnas beste* (s. 240-265). Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Vetlesen, A. J. (1996). Innledning IH. Arendt (Red.), *Vita Activa*. Oslo: Pax Forlag AS
- Østrem, S. (2008). Et alternativ til å se barn i et "helhetsperspektiv". Om observasjon og diskursanalyse som metoder for å frambringe kunnskap om barnehagen som empirisk felt. . I A. B. o. K. S.V. (Red.), *Tekst som flytter grenser. Om Staffan Selanders "pedagogiske tekster"*. (s. 155-165). Oslo: Novus Forlag.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar* Cappelen Damm Akademisk
- Østrem, S., Tholin, K. R., Nordtømme, S., Jansen, T. T., Hogsnes, H. D., Føsker, L. I. R., & Bjar, H. (2009). *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

## **VEDLEGG 1: Informasjonsbrev til virksomhetsleder, fagleder og styrer i barnehagen. Tillitsvalgt i virksomheten og barnehagen**

Til

Virksomhetsleder/fagleder/styrer i barnehagen

Tillitsvalgt i virksomheten/barnehagen

### **En studie om ettåringers demokratiske deltakelse innenfor deres barnefelleskap**

Hei,

Mitt navn er Merete Mortensen. Jeg er førskolelærer og pedagogisk leder på en småbarnsavdeling, og jeg er masterstudent ved Høyskolen i Buskerud og Vestfold på studiet Barnehagepedagogikk og Profesjonskunnskap. Nå er jeg inne i studiets siste modul som omhandler masteroppgaven. Det er i den forbindelse jeg henvender meg til dere, og lurere på muligheten for å komme til dere å gjøre observasjoner.

#### **Min forskningsinteresse og tema for masteroppgaven**

Mitt prosjekt retter fokus mot ettåringers opplevelse av barnehagens samfunnsmandat, avgrenset i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver til « Barns muligheter for aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 15). Som førskolelærer på en småbarnsavdeling er jeg nysgjerrig på hvordan demokratibegrepet kan «befolkes» og se ut i praksis. Foreløpig problemstilling er derfor som følgende:

*Hva kan ettåringer fortelle oss om å være deltaker i demokratiet innenfor deres barnefelleskap?*

#### **Praktisk gjennomføring**

For å prøve å besvare problemstillingen på best mulig måte, er observasjon av ettåringer innenfor deres barnefelleskap min metode. Jeg ser for meg, fra januar ca 14 dagers observasjon, fordelt på 3 og 2 dagers uker. Sistnevnte handler om at jeg har redusert min stilling som pedagogisk leder til 50% våren 2015 i forbindelse med denne masteroppgaven,

Det ser ut som om at 3 og 2 dagers uker blir måten å løse det på fra min arbeidsplass. Det betyr at jeg evt kommer til å være knyttet til deres barnehage over en 4 ukers periode.

Observasjon er tenkt med penn og papir i et tidsrom hvor ettåringene ikke er i tilrettelagte aktiviteter. Min rolle som observatør vil befinne seg et sted mellom å være på sidelinjen og mellom å være deltakende. Hvilken rolle jeg inntar til enhver tid vil jeg anta blir et resultat av et etisk og hensiktsmessig samspill underveis med barna. Samtidig er jeg blitt oppmerksom på at de skjøre relasjonene mellom så unge jevnaldringer kan være sårbare for distraksjoner fra voksers innblanding, noe som kanskje peker i retning av en mer passiv observatørrolle enn aktiv. I lys av de nasjonale forskningsetiske retningslinjer og personvern er ikke denne type observasjon meldepliktig, utover informert samtykke til foresatte. I midlertidig er jeg opptatt av at ettåringene også skal få muligheten til å si ifra og samtykke. Deres signaler rundt min tilstedeværelse vil jeg derfor bestrebe meg på å være sensitiv for.

### **Forskningens relevans**

Ved valg av forskningstema er jeg bla inspirert av funn i forskningsrapporten Alle teller mer en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart. Rapporten sier noe om en usikkerhet om hvordan demokrati skal forstås i barnehagen, Videre er det påpekt i forskningsoversikten Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? et økt behov for kunnskap om de yngste barnas opplevelser av medvirkning. Denne masteroppgaven kan sees på som et bidrag til disse retningene.

Jeg håper dere finner denne henvendelsen av interesse og verdifull i arbeidet med å fremme en forståelse av hva demokrati kan bety i ettåringers hverdagsliv i barnehagen.

### **Kontaktinformasjon**

Jeg kan nåes på telefon: 909 61862 eller mail til: Merete.H.Mortensen@student.hbv.no

Min veileder er Kristin Rydjord Tholin. Telefon 957 53738. Mail: Kristin.R.Tholin@hbv.no

### **Med vennlig hilsen**

Merete Mortensen

Tønsberg desember 2014

## **VEDLEGG 2: Til alle foresatte på (navn på ettårsavdelingen)**

Til alle foresatte på (navn på ettårsavdelingen)

### **En studie om ettåringers demokratiske deltakelse innenfor deres barnefellesskap.**

Hei, mitt navn er Merete Mortensen. Jeg er pedagogisk leder på en småbarnsavdeling, og masterstudent ved Høyskolen i Buskerud og Vestfold på studiet Barnehagepedagogikk og Profesjonskunnskap. Det er i sistnevnte sammenheng at jeg er her de neste 10-14 dagene for å samle materiell til masteroppgaven som har følgende problemstilling:

*Hva kan noen ettåringer fortelle oss om å være deltaker i demokratiet innenfor deres barnefellesskap?*

Mitt prosjekt retter fokus mot ettåringers opplevelse av barnehagens samfunnsmandat avgrenset i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver til *Barns muligheter for aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn* (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 15).

### **Metoden er observasjon av ettåringer i samspill i ikke tilrettelagte aktiviteter.**

Observasjon gjennomføres med penn og papir i et tidsrom hvor ettåringene ikke er i tilrettelagte aktiviteter. Min rolle som observatør vil befinne seg et sted mellom å være på sidelinjen og mellom å være deltakende. Hvilken rolle jeg inntar til enhver tid vil bli et resultat av et etisk og hensiktsmessig samspill underveis med barna. Samtidig er jeg blitt oppmerksom på at de skjøre relasjonene mellom så unge jevnaldringer kan være sårbare for distraksjoner fra voksnes innblanding, noe som mulig peker i retning av en mer passiv observatørrolle.

### **Personvern**

Ingen direkte eller indirekte personopplysninger Jfr. Retningslinjer hos NSD (personvernombudet for forskning) skal registreres i prosjektet. Dette studiet er derfor ikke meldepliktig, utover informert samtykke til foresatte. I midlertidig er jeg opptatt av at ettåringene også skal få muligheten til å si ifra og samtykke. Deres signaler rundt min tilstedeværelse vil jeg derfor bestrebe meg på å være sensitiv for.



Hva forteller noen ettåringer om å delta i et demokratisk barnefellesskap?

### **Forskningens relevans**

Ved valg av forskningstema er jeg bla inspirert av funn i forskningsrapporten Alle teller mer en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart. Rapporten sier noe om en usikkerhet om hvordan demokrati skal forstås i barnehagen, Videre er det påpekt i forskningsoversikten Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? et økt behov for kunnskap om de yngste barnas opplevelser av medvirkning.

### **Kontaktinformasjon**

Jeg kan nåes på telefon: 909 61862 eller mail til: Merete.H.Mortensen@student.hbv.no

Min veileder er Kristin Rydjord Tholin. Telefon 957 53738. Mail: Kristin.R.Tholin@hbv.no