



# **De yngste barna og bruksting**

**En hermeneutisk fenomenologisk inspirert studie av  
barns meningskaping gjennom bruksting**

**Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap**

**Masterprogram: Barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap**

**Navn på kandidat: Gisle Rødsand**

**Juni 2015**

## Forord

Når jeg nå avslutter denne studien er det som å komme hjem igjen etter en lang tur. Dagene skal ikke lenger fylles med lesing og skriving, men fokuset kan flyttes videre til både nye horisonter og det nære. Denne turen har bestått av å komme opp på nesten ubestigelige fjelltopper, slik som å forsøke å forstå Martin Heideggers filosofi i hans bok *væren og tid*. Turen har også inneholdt vandring gjennom frodige fjelldaler hvor tiden har flydd forbi, slik som feltarbeidet og analysen av denne hvor jeg har følt at jeg har vært i lek med empirien. Turen har nå nådd sitt mål og har manifestert seg i denne masteroppgaven. Jeg sitter igjen med flere spørsmål enn jeg kanskje hadde da jeg dro, men jeg sitter beriket igjen etter mange spennende og interessante møter.

I de siste årene av mitt virke som pedagogisk leder på en småbarnsbase, har jeg fått en økende interesse for hvordan barnehagens personale bruker ting i det pedagogiske arbeidet, og hvordan de yngste barna bruker ting. Jeg har opplevd at det ligger en mulighet for kommunikasjon gjennom de tingene som barna har omgitt seg med. Jeg har også med undring observert hvor viktige og interessant helt alminnelige ting som feiekoster og tørkepapirholdere kan være for de yngste barna. Disse observasjonene og erfaringene ga meg inspirasjon til å legge ut på den turen jeg nå har kommet hjem fra.

Jeg vil gjerne takke min veileder Solveig Nordtømme som har hjulpet meg med å finne rett kompasskurs og vist meg at det ikke bare finnes ett kart som beskriver veien jeg skulle gå. Jeg vil også takke min kone Geeta som har hatt en til dels fraværende husband de siste tre årene og som har holdt ut med at bøker og artikler har ligget spredt rundt i huset. Jeg vil også takke min sønn Max for å ha holdt ut med en til tider stresset pappa som har vært ferdig med å synge *byssan lull* før du har lagt hodet på puten fordi jeg skulle skrive. Takk også til min sønn Emmett som kom for tre uker siden, nå skal vi få mer tid til å bli kjent.

Jeg vet at selv om det føles godt å være hjemme nå vil lysten på en ny tur melde seg før eller siden.

Gisle Rødsand

14.06.15 Oslo

## Sammendrag

### Hensikt:

Min studies spørsmål er å beskrive hvordan de yngste barna skaper mening gjennom bruk av bruksting. Bruksting forstås som de tingene i barnehagen som ikke er leker eller arkitektur. Det kan være spisebestikk, feiebrett, bord og stoler. Hensikten med studien er å forsøke å forstå barnas omgang med bruksting og hvordan de påvirker deres liv i barnehagen. Som teoretisk grunnlag for studien ligger Martin Heideggers(2007) filosofi om ting fra boken *Væren og tid* til grunn. Jeg er også inspirert av Tim Dants (2008) begrep pragmatisk interaksjon, hvor han beskriver hvordan mennesker interagerer med bruksting. Jeg har også brukt Torben Hangaard Rasmussens (2003) fenomenologiske perspektiver på barns lek med ting. I oppgaven forsøker jeg å forstå barns meningsskaping med bruksting ut ifra de ulike forståelseskategorier jeg finner i min lesning av teorien.

### Metode:

Studien er inspirert av en hermeneutisk fenomenologisk vitenskapsteoretisk posisjon som søker etter å forstå meningene som ligger bak de yngste barnas bruk av bruksting. Feltarbeidet som er gjort i forbindelse med studien er gjort som deltagende observasjon i en barnehage i Oslo sør over ti dager.

### Resultat:

Studien min viser at det kan være meningsfullt å beskrive barnas meningsskaping med de begrepene som er hentet fra Heidegger, Dant og Rasmussen. Studien viser at barna interagerer med bruksting gjennom lek, undersøkelse og hvilken funksjon brukstingene har. Studien viser også at Heideggers begreper *forhånden* og *tilhånden* kan være sentrale i forståelsen av barns meningsskaping med brukstingene. Studien viser også at brukstingene kan forstås ut ifra et medborgerperspektiv som baserer seg på deltakelse og medvirkning.

## Abstract

### Purpose:

My study seek to answer the question of how the youngest children in Norwegian kindergartens create meaning through the use of tools. In my study tools are understand as the things in the kindergarten that is not toys or architecture. In my study Tools is understood as cutlery, brooms, tables and chairs. The purpose of my study is to try to understand how children use tools and how they affect the lived life of the youngest children in kindergarten. As a theoretical base for my study lies Martin Heidegger's (2007) philosophy about things from his book *being and time*. I have also used Tim Dant's (2008) concept of pragmatic interaction with things, where he describes how humans interact with things. I have also used Torben Hangaard Rasmussens (2003) phenomenological perspectives on how children play with things. I my thesis I try to understand the youngest children's meaning making thru tools be using the concepts provided by my theoretical base.

### Method:

The study is inspired by hermeneutical phenomenological approach that seeks to understand the meanings that lies beyond the youngest children's use of tools. The field work that is did was designed using the method of participatory observation. The filed work was done in a kindergarten on Oslo's south side over 10 days.

### Results:

My study shows that it's meaningful to describe children's meaning making through the concepts of Heidegger, Dant and Rasmussen. The study shows that the children interact whit tools through play, discovering and what functions the tools have. The study also shows that Heidegger's concepts of readiness-at-hand and present-at-hand are key to understanding the youngest children's meaning making through tools. The study also shows how children use tools can be understood from a citizenship perspective that is founded in participation.

# Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Forskningsspørsmål.....	7
1.2 Egen forskningsinteresse om temaet.....	8
1.3 Formålet med studien .....	8
1.4 Tidligere forskning.....	9
1.5 Studiens oppbygning.....	11
1.6 Begrepsavklaring .....	12
1.6.1 Bruksting.....	12
1.6.2 Å skape mening .....	12
<b>2 Vitenskapsteoretisk posisjon.....</b>	<b>15</b>
2.1 Hermeneutikk.....	15
2.2 Hermeneutisk Fenomenologi.....	18
2.3 Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til min studie .....	21
<b>3 Teoretisk tilnærming til bruksting .....</b>	<b>23</b>
3.1 Ulike perspektiver på bruksting og hvorfor det fenomenologiske .....	23
3.2 Verden som en sammenheng mellom bruksting .....	25
3.2.1 Brukstingen .....	25
3.2.2 Forhåndenhet.....	26
3.2.3 Tilhåndenhet .....	27
3.2.4 Bruksfunksjon.....	28
3.3 Brukstingenes signaler .....	30
3.3.1 Dants kritikk av begrepet Affordances.....	30
3.3.2 Bruksting som pragmatikk.....	31
3.4 Barns møte med materialitet.....	33
3.5 Bruksting og lek.....	35
3.5 Deltakelse, medborgerskap og bruksting.....	36
3.6 Oppsummering av teoridelen .....	40
<b>4 Metodevalg.....</b>	<b>41</b>
4.1 Rollen som observatør .....	42
4.2 Analyse .....	46
4.3 Etske spørsmål vedrørende studien.....	48

4.4 Studiens kvalitet.....	50
<b>5 Sentrale funn i studien.....</b>	<b>52</b>
5.1 Presentasjon av barnehagen.....	53
5.2 Barns møte med bruksting.....	54
5.3 Barn og bruksfunksjon.....	56
5.4 Barns lek med bruksting.....	58
5.5 Barn som deltakere gjennom bruksting.....	63
5.6 Oppsummering.....	65
<b>6 Drøfting .....</b>	<b>67</b>
6.1 Å skape mening i møte med bruksting.....	67
6.2 Å skape mening ved bruksfunksjoner .....	69
6.3 Bruksting og lek.....	70
6.4 Bruksting og deltakelse .....	71
<b>7 Avsluttende refleksjoner .....</b>	<b>74</b>
7.1 Svar på studiens spørsmål.....	75
7.1.1 Meningsskaping gjennom lek.....	75
7.1.2 Meningsskaping som forståelse .....	76
7.1.3 Meningsskaping ved deltakelse, felleskap og medborgerskap.....	76
7.3 Studiens relevans for det pedagogiske arbeidet i barnehagen.....	78
7.4 Avslutning.....	81
<b>7 Litteraturliste .....</b>	<b>82</b>
<b>Vedlegg 1 .....</b>	<b>84</b>
<b>Vedlegg 2 .....</b>	<b>86</b>

# 1 Innledning

I barnehagen finnes det et vell av ting og gjenstander, alt fra leker til tekniske installasjoner og mat til kunst. Barnehagene inneholder ting som det er meningen at barna skal ha tilgang til og noen ting som er utelukkende for ansatte. Noen ting er det ikke meningen at de ansatte skal ha tilgang til, som tekniske installasjoner som styrer varme og lignende. Min erfaring er at det her finnes et mellomrom der en rekke ting befinner seg. I dette mellomrommet befinner ting som er ment for personalet eller designet ut ifra en voksen måte å tenke på. Et feiebrett og kost er designet for et spesielt formål, rettet etter et voksent menneskes behov for å få rask opp fra et gulv. Et feiebrett kan samtidig være tilgjengelig for et barn, som kan finne sine måter å bruke et feiebrett. Det er i dette mellomrommet jeg finner inspirasjon til min masteroppgave. Hvordan kan de yngste barna skape mening i sin forståelse gjennom disse tingene.

Jan Jaap Rothuizen inspirerte meg videre med en forelesning om vitenskapsteori hvor han blant annet presenterte Martin Heideggers fenomenologi. Dette ga meg inspirasjon til å søke og fordype meg Heideggers filosofi om ting. Heidegger gav meg videre innsikt i en forståelse av ting og deres fenomenologi som inspirerte meg til å studere tingenes betydning for de yngste barna.

## 1.1 Forskningsspørsmål

Hovedspørsmålet jeg ønsker å baser studien min på er: *Hvordan skaper barn mening gjennom bruksting?*

Slik jeg leser Uwe Flick (2011, s. 26) i hans bok *Introducing Research Methodology*, er dette et utforskende spørsmål. I følge Flick (2011, s. 24) er det viktig å definere et forskningsspørsmål slik at det er presist nok til å gi svar på spørsmåstillingen. Jeg mener at det kan være nyttig å ha et underspørsmål som kan belyse hovedspørsmålsstillingen.

Underspørsmålet mitt er: *Hvordan bruker barna bruksting til å interagere med hverandre?*

## 1.2 Egen forskningsinteresse om temaet

I min praksis arbeider jeg med de yngste barna i barnehagen, jeg finner det meget interessant hvordan barn bruker og interagerer med og gjennom gjenstander. Jeg synes og det er interessant å se på hvilke muligheter og begrensninger ulike gjenstander kan gi, og hvordan pedagogene kan tilrettelegge for det best mulig. Grunnen til at jeg ønsker å fokusere på de yngste barna er at jeg erfarer at det fysiske miljøet kan bidra til at barna kan delta og uttrykke seg i barnehagen. De yngste barna i barnehagen har et begrenset verbalt språk, og jeg erfarer at de kan uttrykke seg gjennom fysiske objekter. Jeg har også observert at fysiske objekter kan være kimen til blant annet glede, latter, konflikt, sorg og undring. Konflikter kan oppstå mellom to barn i en uenighet om en plastskje, eller latter og glede kan oppstå når to barn gjemmer seg i en pappeske.

## 1.3 Formålet med studien

Gjennom denne studien ønsker jeg å bidra med kunnskap om de yngste barnas interaksjon med bruksting og hvordan de skaper mening gjennom dem. Forhåpentligvis kan min studie ha relevans for hvordan barnehagelærere ser på mulighetene til det pedagogiske arbeidet med det fysiske miljøet. Jeg håper også at denne studien kan ha relevans for hvordan barnehagelærere ser på brukstingene de omgir seg med i barnehagen.

Martin Heideggers filosofi om ting, som jeg utdyper senere i teksten, mener jeg kan ha relevans for hvordan barnehagens ansatte ser på de tingene de bruker i sitt pedagogiske arbeid. Slik jeg tolker Heidegger så er tingene selvstående, men meningen vi legger i tingene gjør at de kan fungere som redskap for lek eller læring eksempelvis. I den tiden jeg har arbeidet i barnehagen har jeg fått en gryende opplevelse om at tingene vi omgir oss med har en større relevans for det pedagogiske arbeidet enn jeg tidligere har antatt. Jeg ønsker derfor at denne studien kan bidra til å øke bevisstheten rundt hvilken meningsskaping ting har for de yngste barna i barnehagen. Jeg mener også at denne studien kan gi et innblikk i barnas perspektiver på bruksting.

I min studie er jeg ute etter å finne ut hvilken mening barna kan utvikle gjennom brukstingene. For de yngste barna i barnehagen mener jeg leken er en av de viktigste premissene for meningsskaping.



Når jeg snakker om bruksting så er det objekter som inngår i barnehagens daglige drift men som ikke i en streng forstand kan klassifiseres som leketøy eller som er bragt inn i barnehagen for å leke med. Dette kan være stoler, dører, traller, såpedispensere og lignende. Jeg erfarer også at dette er objekter som ligger i grenseland for hva som er tillat å leke med av ulike grunner, og at de blir lekt med i situasjoner hvor det ikke er initiert for lek av personalet i barnehagen.

#### 1.4 Tidligere forskning

I dette avsnittet vil jeg gi noen eksempler på forskning innenfor det temaet jeg skriver om i min masteroppgave. Jeg forsøker også å identifisere noen av de ulike retningene som jeg har identifisert i den ulike forskningen jeg har funnet. For å finne denne forskningen og de teoretiske perspektivene som jeg tar i min studie, har jeg benyttet meg av internettsøk, biblioteksøk, lest litteraturlister og tips fra veileder, lærere og medstudenter.

Denne forskningen jeg presenterer er langt ifra noen fullstendig oversikt over feltet, men et forsøk på å gi noen eksempler på hvilken forskning som finnes på feltet.

Med antologien *Rom for barnehage; flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* har redaktørene Krogstad, Hansen, Høyland og Moser (2012, s. 11) forsøkt å samle de fleste romorienterte forsknings- og utviklingsprosjektene i Norge i 2012. I antologien så gir de tverrfaglige perspektiver på barnehagens rom, gjennom fagene pedagogikk, arkitektur og andre fag som utgjør førskolelærerutdanningen. Formålet med boken er blant annet å utvikle en felles forståelse for begreper som er med på å definere barnehagens rom og gi ulike teoretiske innfallsvinkler. Jeg kommer tilbake til noen av dem senere i min oppgave.

Nordin-Hultman (2004) har forsket på hvordan ulike pedagogiske rom og rutiner kan være identitetsskapende for barna, og hvordan barnets subjektivitet påvirkes av rommene, materialene og rutinene. Hun konkluderer med at skal barns ulike identiteter og subjektsskaping få rom til å utvikle seg, så må også barnehagene og klasserommene bære preg av det samme mangfoldet som barnegruppene består av. Eriksson Bergström (2013) har skrevet doktoravhandling om hvilket agentskap de pedagogiske rommene gir. Hun skriver at det fysiske miljøet gir muligheter til både å reprodusere det som er forventet av barna i en barnehagekontekst samtidig som det også gir muligheten til fri assosiasjon. Hun skriver videre at gjennom å se på barnas bruk av objekter, fra barns perspektiv, så kan vi se

noen av hensiktene og målene til bruken av materialene (Eriksson Bergström, 2013, s. 183). Gammelby (2012) har gjort en Bourdieu inspirert studie supplert med en Foucaultsk analyse på plass, rom og pedagogisk praksis i barnehagen. Hun viser at rommene kan ha en implisitt pedagogikk, som i stor grad kan si hvordan barnas kropp er brukt i disse rommene. Denne implisitte pedagogikken styrer også pedagogene ved at de oppmuntrer barna til å utføre det som er implisitt. Videre kan rommene også være utfordrende å lære hvis de er tvetydige. Dette gjelder særlig for de barna som er kroppslig aktive, de blir gjerne sanksjonert av personalet i barnehagen.

Thorbergesen (2012) skriver om lekens relasjon til materialer, hun har gjort en etnografisk undersøkelse med et fenomenologisk blikk og metoden har vært deltagende observasjon. Hun definerer lekemateriell som alt det som barna bruker i lek. De materialene som førte til en reaksjon fra barns handlinger, viste seg å være mest fascinerende, og bidro til en meningsfylt dialog med lekematerialet. Hun så i studien at det som motiverte de yngste barna var møter med objekter, dialoger med andre barn og friheten til å bevege seg. Denne motivasjonen ser ut som den kommer fra materialene selv og er ikke nødvendigvis indrestyrt (Thorbergesen, 2012, s. 243-244). Hun skriver videre at de barna som er under tre år trenger rom som gir bevegelsesmuligheter, varierte sansemotoriske erfaringer og samspillserfaringer. Hun legger stor vekt på at barna får bruke kroppen når personalet i barnehagen velger ut materialer til barnehagen. Materialene kan med fordel byttes ut for å gi ny inspirasjon til lek, og det kan også brukes gjenbruksmaterialer slik at barna får varierte og nye erfaringer (Thorbergesen, 2012, s. 245-246).

Brønstad og Øksnes (2014, s. 231) viser til leketøyets lekeverdi, som en motsetning til lekens nytteverdi. De skriver at sammenhengen mellom leketøy og lek ikke nødvendigvis skal være fokusert mot læring, men som et bindeledd mellom barn og verden. De tar utgangspunkt i Frøbels ideer om lekeomsorg og at leketøyene i denne konteksten kan spille en vesentlig rolle. Når personalet i barnehagen utøver god lekeomsorg viser personalet pedagogisk takt og lar barnet og leketøyet lede leken. Det motsatte kan være at personalet forsøker å styre og korrigere barnas bruk av leketøy inn mot et mål om en bestemt type læring. Løvig-Larsen (2013) har gjort en etnografisk-inspirert studie av 1-3 åringen på barnehagens uteplass, og er inspirert av Merleau-Pontys kroppsfenomenologi og Tim Dants (2004) forståelse av interaksjonen mellom mennesker og ting. Hennes funn viser at barnas kropp uttrykker en intensjonalitet gjennom hvordan de retter kroppene mot ulike

gjenstander. Hun viser også at barna innehar en kroppslig viten om de ulike tingene de omgir seg med, og at deres væremåte i disse interaksjonene er preget av utforsking av gjenstandene.

Det jeg har funnet av forskning gir ulike perspektiver på rom og gjenstander. Slik jeg tolker det er det en retning som tolker rommene og objektene ut i fra et kritisk perspektiv og viser hvilken disiplinerende funksjon de kan ha, som Gammelby (2012), Nordin-Hultman (2004) og Eriksson Bergström (2013). Jeg tolker Thorbergsen (2012) inn i en retning som ser på hvilken læringsverdi som kan komme ut av lekemateriellet som barna omgir seg med. Som en slags motsetning til dette ser jeg Brønstad og Øksnes (2014) syn på leketøyenes lekeverdi, og Løvig-Larsen (2013) studie av barns kroppslige interaksjon med ting på utelekeklassen.

## 1.5 Studiens oppbygning

I kapittel 2 forsøker jeg å gi en beskrivelse av den vitenskapsteoretisk posisjonen jeg tar i min oppgave. Jeg forsøker å gi en beskrivelse av hermeneutikken og hermeneutisk fenomenologi, jeg forsøker også å relatere det til min studie. I kapittel 3 gir jeg en redegjørelse for ulike begreper og temaer som er relevante for min studie. I første del av kapittel 3 gir jeg en redegjørelse av noen sentrale begreper hos Heidegger som jeg finner relevant for min studie. Jeg gir også en beskrivelse av et begrep fra Tim Dant (2008) som har inspirert min studie. I den andre delen av kapittel 3 forsøker jeg å gi noen teoretiske vinklinger på hvordan barn møter bruksting, leker med bruksting og hvordan bruksting kan forstås ut ifra medvirkning og deltakelse. I kapittel 4 gir jeg en presentasjon av studiens metoder, design og utvalg. Jeg gjør også noen refleksjoner rundt valg av metoder og jeg reflekterer rundt ulike forskningsetiske utfordringer som kan være relevant for mitt valg av metode. I kapittel 5 presenterer jeg de ulike funnene jeg har gjort i min studie, og jeg belyser dem ut ifra de teoretiske begrepene og temaene jeg har funnet i kapittel 3. I kapittel 6 drøfter jeg de funnene jeg har gjort videre, før jeg i kapittel 7 svarer på studiens spørsmål og ser på hvilken relevans det kan ha for det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

## 1.6 Begrepsavklaring

### *1.6.1 Bruksting*

Begrepet bruksting er hentet fra Martin Heidegger (2007, s. 93), og han skriver at en bruksting *er* ikke, men må ses i sammenheng med et bruksområde. En bruksting er noe som er «til noe» eller «for noe», for eksempel en penn er til å skrive med og en huske er for å bli husket på. Med bruksgjenstander mener jeg gjenstander, ting og artefakter i barnehagen av en materiell karakter. Jeg avgrenser bruksgjenstander til ikke å omhandle leketøy og arkitektur, men de gjenstandene som kan betegnes som redskaper til å utføre en aktivitet. Hvordan de blir betegnet som dette, kommer jeg tilbake til i senere avsnitt, men foreløpig identifiserer jeg bruksting som ting som har en gitt praktisk funksjon.

Eksempelvis så er et feiebrett en bruksting for å samle opp ting som ligger på et gulv. Dette er selvfølgelig ikke det eneste bruksområdet for et feiebrett, det kan brukes som en hest i leken eller til en armforlenger for å få tak i noe som ligger høyt oppe. Designet bak feiebrettet er hovedsakelig tenkt som et redskap for å samle ting som ligger på gulvet. Andre ting som kan defineres som bruksgjenstander er stoler, bord, kluter og lignende. Et annet kjennetegn ved disse brukstingene er at de ofte ligger i grenseland for hva barna har lov til å leke med eller at det passer seg for å leke med.

### *1.6.2 Å skape mening*

Å skape mening ved sin tilværelse tyder på å være en medfødt egenskap, evnen til meningsskaping er også evnen til å delta i fortellinger. Med fortellinger menes den meningsutvekslingen som kan foregå mellom blant annet mennesker. Et spebarns og dens forelders veksling av blikk og lyder, og hvor den voksne inviterer barnet inn i et meningsfullt samspill (Ødegaard 2007, s. 55). Meningsskaping kan med andre ord forstås som noe grunnleggende menneskelig. Mennesket søker mening i samspillet og dialogen med andre mennesker (Nordtømme, 2012, s. 216). Hopperstad (2013, s. 37) skriver at meningsskaping er å danne tegn ved å knytte en relasjon mellom et uttrykk og et innhold. Hun skriver at mennesker skaper mening ved å respondere på inntrykk fra omgivelsene og skaper det om til noe som gir mening for dem. I denne prosessen hvor inntrykk blir skapt

om til erfaringer, skaper mennesker tegn av inntrykkene som gjør at verden blir gjenkjennbar, forståelig og kommuniserbar.

Heidegger mener at mening er knyttet opp mot forståelse. Han anser at der forståelse foreligger, foreligger også mening og omvendt. For Heidegger foreligger ikke meningsdistinksjonen mellom språk og virkelighet, men mellom ytring og dens kontekst. Ytringens kontekst blir dermed avgjørende for hvilken mening som kan tolkes i den aktuelle ytringen (Fløistad, 1993, s. 95). Forståelse i en heideggeriansk forstand handler om sammenhengen mellom bruken av en ting og dens henvisning (Fløistad, 1993).

Vi kan for eksempel forstå aktiviteten snekring gjennom hammeren. Hammeren kan gjøre aktiviteten snekring meningsfull. Jeg vil komme mer tilbake til dette senere.



## 2 Vitenskapsteoretisk posisjon

For meg har det vært viktig å posisjonere meg vitenskapsteoretisk, dette fordi den posisjon jeg har tatt har vært gjennomgripende for valg av teori, metode og analyse. Jeg har forsøkt å plassere meg innenfor den *hermeneutiske fenomenologiske* forskningstradisjonen. I dette kapitlet vil jeg forsøke å gi en oversikt over begrepene hermeneutikk og fenomenologisk hermeneutikk, og jeg kommer også til å komme inn på hva denne posisjonen har å si for valg av teori og metode.

### 2.1 Hermeneutikk

For å forklare hermeneutikken mener jeg at det kan være nyttig å starte med positivismen. Positivismen har sine røtter fra naturvitenskapen og oppstod på 1500-1600 tallet. Man begynte da å beskrive verden ved hjelp av vitenskapelige termer i stedet for gudommelig eller overnaturlig inngripen. Sentralt stod prinsipper om at fenomener kunne observeres og testes. Dette ble kjernen for den vitenskapsteoretiske posisjonene kalt positivisme, denne vokste fram i samfunnsvitenskapen på 1800 tallet. Denne posisjonen baserte seg på empiriske oppdagelser og fornuft for å beskrive verden. På 1930-tallet ble den logiske positivismen utviklet innenfor samfunnsvitenskapen, i denne tradisjonen mente man at verden kan forstås nøytralt og objektivt. Empirien som samles inn skal være ren og fri for tolkninger og spekulasjoner, og gi et «sant» bilde av verden. Positivismen har som mål å levere en tolkningsfri sannhet som kan gi universelle lover til menneskelig atferd og væren. Dette fordrer at forskeren er nøytral og kan presentere data med et nøytralt språk. Målet for den positivistiske samfunnsvitenskapen er å produsere det som kalles *enhetsvitenskap*, dette er kunnskap som er skapt etter samme mønster som den naturvitenskaplige tenkemåten. Verden ses på som en sammenheng av regelmessigheter som skal være mulig å beskrive objektivt av en nøytral forsker. I positivismen vil all kunnskap bli sett på som vitenskapelig, dette medfører at religion og kunst ekskluderes som kunnskap. Det filosofiske tankegodset til positivismen har vært basert på at mennesket er dualistisk, at menneskesinnet primært mottar inntrykk fra verden utenfor seg selv. Verden består altså av to enheter, ifølge positivismen, av mennesket som et erkjennende subjekt og av verden utenfor som erkjennbare objektive ting og deres egenskaper. Positivismen ønsker dermed å slå bro mellom disse verdener gjennom å fjerne all kunnskap som er ikke-vitenskapelig og

rense språket slik at man står igjen med en mest mulig objektiv beskrivelse av verden som den «er» (Nyeng, 2012, s. 45-46). For å illustrere dette kan behaviorismen tjene som eksempel, den mente utelukkende at den kunne beskrive menneskers atferd ut i fra objektive studier av menneskers atferd uten å ta høyde for prosesser i mennesket indre (Williams & Kendall-Scott, 2006, s. 52)

I kjølevannet av den logiske positivismen oppstod det en kritikk hvor det ble stilt spørsmål om menneskers sosiale verden kunne beskrives objektivt og nøytralt, og om naturvitenskaplige metoder var egnet for å kunne beskrive menneskers sosiale liv. Kritikkens hovedmoment gikk ut på at for å få tak i hva ulike sosiale enheter betød for mennesker så kunne man ikke utlukkende studere menneskers atferd fra et objektivt ståsted basert på naturvitenskaplige metoder. (Nyeng, 2012, s. 48). Leken kan brukes som et eksempel, leken forgår fordi partene som deltar i lek er enige i at det er lek som foregår. Leken er ikke et objekt som barn er i interaksjon med og som forskeren kan tolke i ettertid, men den blir konstruert idet barna leker leken. Tolkningen av temaet lek skjer allerede fra starten av der barna begynner å leke. For å kunne kjenne igjen et sosialt fenomen må man altså kunne kjenne igjen menneskenes oppfatninger og motiver. De sosiale fenomenene gjør også noe med menneskenes oppfatninger og motivasjoner. Her finnes det en vekselvirkning, og denne vekselvirkningen kalles den hermeneutiske sirkel (Nyeng, 2012, s. 48).

Hvis jeg igjen går til leken, så vil barnas motivasjon og oppfatninger av hva lek er påvirke leken, samtidig vil også leken påvirke hva de oppfatter som lek. Dette poenget kan illustreres med Piagets lekteori. Piaget så på lek som en assimilasjon av den ytre verden, hvor barnet analyserte den ytre verden for å plassere det i sitt indre skjema. Det motsatte er akkomodasjon hvor barnet må endre eller skape nye indre skjemaer. Piaget sier at leken endres ved at barna når ulike stadier, hvor sensomotorisk lek er det nederste mens regellek er det øverste. Leken har som funksjon at barnet kan gjenoppleve erfaringer det har hatt tidligere (Olofsson, 1993, s. 144-146). Ut ifra en hermeneutisk forstand tolker jeg dette som problematisk. Når Piaget skiller leken fra barnet, og ser på lek som noe som barnet kun påvirker, glipper den helhet leken inngår i. Leken i seg selv kan påvirke barnet. Maria Øksnes(2008) skriver i sin tolkning av Hans Georg Gadamer at «*enhver lek har sin egen ånd. Leken fremstiller seg som bestemte leker, men lek kan ikke forstås ut fra den lekendes opplevelser knyttet til bestemte lekaktiviteter som de "kan"*» (Øksnes, 2008, s.



78). Jeg tolker det dermed slik at skal vi forstå lekens betydning for barn og mennesker, må vi også se helheten leken befinner seg i.

I hermeneutikken er konteksten menneske befinner et sentralt holdepunkt, hvis man skal forstå den menneskelige atferden er man også avhengig av å forstå konteksten der den foregår. Eksempelvis så vil det å rekke opp hånden ha ulik mening om man er i et klasserom eller om man spiller fotball. I klasserommet vil det bety at man ber om ordet mens på en fotballbane kan det bety at man er åpen for en pasning. For at man skal være i stand til å kunne forklare handlingen ved at en person rekker opp hånden, er man avhengig av å kunne gi en omfattende beskrivelse av hva som skjer. Antropologen Clifford Geertz kaller dette for tykke beskrivelser. Han har som krav, at skal man forstå konteksten, er man avhengig av å gi en beskrivelse som er så grundig og detaljert at en utenforstående kan forstå hva som har foregått. Den som gir denne beskrivelsen, en forsker for eksempel, er heller ikke unntatt den konteksten han er i. Forskerens bakgrunn og forhistorie vil prege hvordan han beskriver det han ser. I motsetning til positivismen som hadde troen på den uavhengige og objektive forskeren er hermeneutikken fundamentert i at forskeren tolker verden ut i fra sin forforståelse (Nyeng, 2012, s. 50).

Frode Nyeng(2012, s. 51) oppsummerer hermeneutikken med at det som framkommer fra samfunnsvitenskapen er meningsfenomener, slik som sosiale relasjoner, institusjoner, meninger og handlinger. Det empiriske materialet må tolkes i lys av konteksten det opptrer i, og ikke utelukkende som solitære observasjoner. I denne konteksten opptrer også forskeren som er preget av sin bakgrunn og forforståelse, og er aldri en nøytral og objektiv observatør.

En kritikk mot hermeneutikken kan være at den kan bli for relativ, og at det ikke kan være mulig å gi en sann og riktig tolkning av et fenomen. På dette svarer hermeneutikken at det ikke finnes og behøves en sann tolkning, fordi et fenomen vil bli gitt ulike meninger ut ifra ulike forståelseshorisonter (Nyeng, 2012, s. 52).

## 2.2 Hermeneutisk Fenomenologi

Heidegger (2007, s. 55) skriver om fenomenologien at den kan uttrykkes som en maksime som formuleres på følgende måte «Til saken selv!». Han skriver videre at fenomenologien ikke forplikter til noe standpunkt eller retning, men at fenomenologi er primært et metodebegrep. Fenomenologien har som formål å finne ut *hvordan* ting kan være, og ikke hva ting er. Uttrykket fenomenologi har to bestanddeler fenomen og logos, fra det greske *fainòmenon* og *lògos*. Heidegger (2007, s. 56-57) skriver at den greske betydningen av *fainòmenon* kan oversettes til: *det som viser seg i seg selv*. *Fainòmenon* eller fenomenet er dermed totaliteten av det som viser seg eller *det værende*. Det værende kan vise seg selv på mange ulike måter, alt avhengig av hvordan vi har tilgang til det. Det værende kan også vise seg som hva det *ikke* er, det værende «ser ut som...». Da kalles dette for *skinn*, *skinndød* er et eksempel på dette hvor noe later til at det er dødt.

*Lògos* er ifølge Heidegger (2007, s. 60) et flertydig begrep som han etter en lengre utgreiing definerer som å la noe bli sett gjennom å framvise det. Heidegger (2007) kommer dermed fram til en slags definisjon av fenomenologi som igjen viser til den overnevnte maksime:

«...å la det som viser seg, bli sett ut fra seg selv slik det viser seg ut fra seg selv.» (2007, s. 62).

Dermed skiller begrepet fenomenologi seg fra andre –ologier, som teologi eller biologi, ved at det ikke angir gjenstanden for forskningen eller saklige innhold. Fenomenologien beskjeftiger seg med spørsmålet om hvordan vitenskapen skal gripe dens gjenstander an slik at alt som skal drøftes ved de løftes fram (Heidegger, 2007, s. 62). Hva er det så som løftes frem, og som skal framvises? For Heidegger (2007, s. 63) er det nettopp det som i første omgang *ikke* viser seg og som framstår som *skjult*. Dette skjulte tilhører det som for det meste og i første omgang viser seg, dette skjulte utgjør altså det vistes mening og grunn. Fenomenologiens fenomener kan forståes som det som ligger bak, eller det som viser seg i den værendes væren, dens meninger, modifikasjoner og derivater. Bak dette kan det ifølge Heidegger (2007, s. 63) ikke ligge noe skjult. Den værendes væren kan aller minst være noe som noe annet ligger bak.

Fenomenologien har dermed som prosjekt å gi en nøktern refleksjon rundt menneskenes eksistens. Målet er ikke å beskrive virkelighet så mye som mulig løsrevet fra teoretiske disposisjoner og kategorier, men heller å søke en meningene i de sosiale fenomenene. Fenomenologien har som lovnad å forsøke å gi et innsyn i meningene bak de fenomenene som studeres. Fenomenologien har som mål å reflektere rundt de opplevde fenomener i den menneskelige væren i verden. Den har videre som mål å være fri fra dømmende teorier og skal kunne berøre oss som mennesker (Van Manen, 2007, s. 12).

Heidegger (2007, s. 64) skriver selv:

*«Ethvert fenomenologisk begrep og enhver fenomenologisk setning som er hentet ut på en opprinnelig måte, kan utarte i kraft av å være meddelt. Slike begreper og setninger fortelles videre uten man har forstått dem, de mister sitt grunnfeste og blir frittsvevende teser. I selve fenomenologiens konkrete arbeid ligger det en mulighet for at det opprinnelige «begripelige» stivner til og blir ugripelig. Og vanskeligheten med denne forskningen ligger i nettopp å gjøre den selvkritisk i positiv forstand» (2007, s. 64)*

At denne forskningen skal ses på i et selvkritisk lys fordrer slik jeg ser det en refleksiv holdning på sin posisjon som forsker. Steinsholt (2014, s. 184) skriver at all vitenskap har et referansepunkt uansett hvilken metode som brukes, empirisk data er ikke fullstendig objektiv, men tilhører en vitenskapelig referanseramme og er blitt utviklet innenfor den. Slik jeg tolker både Steinsholt og Heidegger er den referanserammen min empiri befinner seg innenfor, gitt min bakgrunn, forståelse og posisjon.

Når Heidegger (2007, s. 65) berører hermeneutikken skriver han at fenomenologiens deskriptive metodiske mening er utlegging. Værens egentlige meninger og grunnstrukturer i menneskets væren blir kunngjort som menneskers værensforståelse, og han skriver at denne fenomenologien er hermeneutikk i ordets rette forstand. Han skriver videre at hermeneutikken som utlegging av menneskers væren en betydning som en analytikk av eksistensens eksistensialitet. Jeg tolker dette som at hermeneutikken er vesentlig for fenomenologien som metode, fordi den gir mulighet til tolke menneskers meninger. Hermeneutikken som metode gir altså mulighet til å få tak i de meningene som ligger bak menneskers handling.

Å studere et fenomen i den hermeneutiske fenomenologiske tradisjonen betyr dermed at vi ser en situasjon utfra de tidligere kunnskapen vi har, og når vi møter fenomenet har vi muligheten til å beskrive det. Når vi så beskriver fenomenet er det et steg inn i framtiden, vi har en rekke muligheter til å beskrive et fenomen utfra tidligere erfaringer som alle kan gi ulike forståelsesmåter. Det øyeblikket vi opplever er en spenning mellom fortiden og fremtiden (Smythe, Ironside, Sims, Swenson, & Spence, 2008, s. 1390-1391).

Fenomenologien har som mål å finne mulige tolkninger av et fenomen (Smythe et al., 2008, s. 1391). I den hermeneutiske fenomenologien er viten fundamentert i hele kroppens uttrykksmåter, og ikke som et dikotomi mellom viten og følelser. Det å få viten oppstår som en a-ha opplevelse basert på tidligere erfaringer og opplevelser (Smythe et al., 2008, s. 1390). Max van Mannen (2007, s. 13) referer til Heidegger og skriver at det å se mening i fenomener eller å vite noe, er å være tilstede i fenomenene

For å beskrive dette forholdet kan vi bruke de aristoteliske vitensbegrepene *techne* og *fronesis*. *Techne* er viten om hvordan vi skal fremstille et produkt, eller hva vi skal gjøre for å komme fra A til B. Vi vet dermed hvor vi er og hvordan resultatet skal bli, og det er om å gjøre å finne den beste måten å komme til det ønskede resultatet. *Fronesis* derimot handler om å være i handlingen, uten å vite resultatet av handlingene. I den fenomenologiske metoden bestemmer vi oss aldri for hva resultatet skal bli, men vi befinner oss heller i et rom hvor mulighetene for ulike resultater er åpen. Vi kan derfor ikke håpe på å finne objektive sannheter om et fenomen, dette er heller ikke målet for fenomenologisk forskning. Målet i den fenomenologiske forskningen er å presentere en tolkningsmåte av et fenomen, som igjen kan avdekke nye spørsmål eller måter å forstå et fenomen (Smythe et al., 2008, s. 1391). Målet med å forstå verden ut ifra fenomenologien er å vise leseren hvordan *jeg* har tenkt og på den måten skape nye tanker hos leseren. Forskeren som viser sin forståelse av et fenomen ønsker ikke å gi en generalisering, men å utvide leserens forståelse og gi leseren nye spørsmål om den menneskelige væremåten (Smythe et al., 2008, s. 1393).

### 2.3 Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til min studie

I min studie forsøker jeg å finne hvilken mening de yngste barna skaper gjennom å bruke ulike bruksting. Den vitenskapsteoretiske posisjonen jeg inntar gjennom den fenomenologiske hermeneutikken, gjør at mitt blikk på bruksting vendes mot meningene og kontekstene brukstingene opptrer i, i det menneskelige samspillet. Slik jeg tolker det må også bruksting vies den nysgjerrigheten og åpenheten som vises barna, for nettopp å finne den meningsfulle interaksjonen mellom de yngste barna og brukstingene. Dermed mener jeg at også bruksting kan ses på som et fenomen som kan tolkes ut i fra ulike meninger.



### 3 Teoretisk tilnærming til bruksting

I menneskers liv er ting og gjenstander sentrale deler av deres meningsskapning. Jeg kommer i dette kapitlet til å forsøke å gi en redegjørelse for hvilken betydning bruksting har for menneskers liv. Jeg er i all hovedsak inspirert av Martin Heideggers (2007) filosofi om bruksting i hans bok *væren og tid* og Tim Dants(2004) bok *Materiality and society*. For å gjengi Heideggers filosofi bruker jeg Guttorm Fløistad (1993) sin bok *Heidegger: en innføring i hans filosofi* til å støtte meg i min tolkning av Heidegger. Til å starte med, vil jeg forsøke å gi noen perspektiver på materialitet slik de har framkommet i tidligere forskning og filosofi.

#### 3.1 Ulike perspektiver på bruksting og hvorfor det fenomenologiske

Hvilke bruksting vi omgir oss med og produksjonen av de endret samfunnet på 1800-tallet. Den industrielle revolusjonen banet vei for masseproduksjon av bruksting, og endret hvordan vi mennesker lever våre liv. Masseproduksjonen endret også barndommen, barna flyttet inn til byene, noen barn deltok også i arbeidslivet (Dant, 2004). I min undersøkelse av teorien om bruksting, er livet på 1800-tallet er både startpunkt og jeg behandler det nærmere slutten også. Jeg starter med dette, fordi de meste av de bruksting vi omgir oss med i dag er nettopp masseprodusert.

Karl Marx analyserte den industrielle revolusjonen ut ifra skillet mellom de som eide produksjonsmidlene og de som produserte. Han så at produksjonsmaskinene som ble utviklet, tok over for tilvirkningen av varer som tidligere var gjort av håndverkere. Maskinene endret videre arbeiderens liv ved at deres fysiske og mentale frihet i arbeidet ble bundet opp til fabrikkene og maskinens definisjoner. Arbeidsdagene ble også lengre fordi maskinene ikke ble slitne og kunne gå døgnet rundt. Behovet for billig arbeidskraft gjorde plass for både kvinner og barn i arbeidslivet, til dårligere lønn og arbeidsvilkår. Dette førte også til at menneskers konsum av bruksting endret seg ved at folk begynte å kjøpe masseproduserte varer. På denne måten viste han hvordan materialitet endret de sosiale strukturene til menneskene (Dant, 2004).

Sosiologien har også studert materialitet fra et forbruker perspektiv gjennom å se på sammenhengen mellom hvordan ting er blitt kjøpt og solgt, som reklame, behov for nye ting eller som en definisjon av egen identitet. Forbruket av ting og varer er også blitt knyttet opp mot sosial klasse og sosiale strukturer. Det har derimot ikke tidligere blitt knyttet stor interesse til den interaksjonen som foregår mellom mennesker og materialitet (Dant, 2004, s. 32).

Jonas Frykman (2005) kritiserer den postmoderne tenkingen som inspirerte etnografiske kulturstudier på 1990-tallet. Målet med denne retningen var å dekonstruere og stille spørsmålsteget ved de sannheter som ulike kulturer var bygget opp rundt. Forskerne som var inspirert av det postmoderne tankegodset ønsket å avdekke eller å avkle de symboler eller tekster som ligger i tingene og gjenstandene vi omgir oss med. For at dette kunne gjøres, er man avhengig av den intellektuelle og beleste forskeren, som kunne identifisere de ulike diskursene som preger menneskets omgang med ting og materialer. Det som ifølge Frykman (2005) glipper her, er *hvordan* gjenstandene og tingene brukes av menneskene. Han kritiserer videre den postmoderne kulturanalysen for lignende på laboratorieforskning. Måten fenomen ble analysert på, gjennom å tolke de som «noe annet», fører til en distansering og gjør fenomenene om til tekst og symboler. Risikoen ved det postmoderne vitenskapssynet er at man kan miste synet på hvordan tingene er redskaper for menneskers liv og virke. Frykman (2005) beskriver en mer undrende og nysgjerrig tilnærming til forskning på gjenstander, som kan forsøke å få tak i meningen menneskene skaper gjennom bruk av redskaper.

Både Frykman (2005) og Dant (2004) ser til fenomenologien når de ønsker å finne ut hva bruken av redskaper og bruksting har å si for mennesker. Frykman (2005, s. 21) viser til fenomenologien for å kunne beskrive hvordan ting kan bli til redskap, og ikke bare representasjoner. Dant (2004, s. 84) går også til fenomenologien og til Martin Heidegger for å beskrive interaksjonen mellom ting og mennesker. Han går også til Merleau-Ponty for å beskrive den persepsjonen og legemsgjøring som foregår i interaksjonen med tingene. Jeg kommer i de neste avsnittene til å gi en redegjørelse av Martin Heideggers filosofi om bruken av bruksting som et teoretisk grunnlag for min studie.



## 3.2 Verden som en sammenheng mellom bruksting

I dette kapitlet vil jeg forsøke å definere fire begreper hentet fra Heidegger som jeg mener kan være tjenlige til å beskrive den omgangen barna har med bruksting i barnehagen. Jeg vil starte med å gi en nærmere beskrivelse av begrepet *bruksting*, før jeg forsøker å vise hvordan disse brukstingene kan være enten *forhånden* eller *tilhånden*. Avslutningsvis vil jeg forsøke å vise hvordan brukstingene får sin *funksjon*.

### 3.2.1 *Brukstingen*

Den praktiske omgangen vi har med bruksting kan beskrives gjennom uttrykkene «til noe» og «for noe», der hvor disse begrepene kan settes inn foregår det en praktisk omgang med brukstingene (Fløistad, 1993, s. 193). Heidegger (2007) skriver:

*«En brukstinghelhet innenfor hvilken bruksting kan være hva den er, tilhører i hvert enkelt tilfelle allerede brukstingens væren.»* (2007, s. 93)

Heidegger (2007, s. 93) forstår altså en brukstings væren som en del av en helhet. Denne brukstingsheleheten konstitueres av brukstingens alle muligheter «til å». For eksempel så bruker et barn en ball for å spille fotball, eller en spade til å leke et sverd. Disse brukstingene forekommer også alltid i en sammenheng med andre ting, de opptrer aldri alene. De forekommer i det som refereres til som brukssammenhenger. Når disse brukstingene forekommer i en sammenheng hvor de blir brukt av mennesker «til noe», så framstår brukstingene som *tilhånden* som Heidegger kaller det. Gjennom bruken av bruksting så forsvinner selve tingen fra synet, og det er brukssammenhengen som trer fram (Fløistad, 1993, s. 164). Når brukstingen brukes er dens omgang med den i hvert tilfelle tilpasset brukstingen, og utelukkende innenfor omgangen kan brukstingen vise seg genuint i sin væren. En bruksting kan altså utelukkende vise seg slik den egentlig er i den sammenhengen den brukes. Det er denne væremåten Heidegger altså kaller *tilhånden* (Heidegger, 2007, s. 93).

Bruken av bruksting er av interesse for mennesket for å handle i verden, spaden som kan bli til et sverd er av interesse fordi den muliggjør lek med sverd. Kunnskapen mennesket

har om bruken av en bruksting er en kroppslig kunnskap. Når barnet leker sverd, vet barnet hvordan det skal holde det og bruke det for at det skal fungere i leken. Denne kunnskapen er ikke bevisst i øyeblikket leken foregår. Kunnskapen om bruken av en bruksting ligger heller ikke i selve objektet, men i handlingen. Hverken brukstingen eller mennesket besitter kunnskapen om bruken av brukstingen i sin sammenheng, men den oppstår i det øyeblikket brukstingen og mennesket er ført sammen i en handling (Dant, 2004, s. 86-87).

Som sagt så viser en bruksting i alle tilfeller til en brukssammenheng, en spade kan være et sverd som er til å bekjempe dragen med, i leken. Det er det vi har tenkt å framstille som påvirker og ordner vår bruk av bruksting. Barnet har tenkt å framstille et sverd, derfor må det behandle spaden på en måte som muliggjør for dette. Å bruke en bruksting i en brukssammenheng inngår i en forståelse av andre ting. Når en bruksting blir brukt, inngår dette i en forståelse av omverden eller en forståelse av andre mennesker (Fløistad, 1993, s. 167).

### *3.2.2 Forhåndenhet*

Bruksting har sin egen måte å være i verden på som ikke er bestemt alene av dens design eller sine fysiske egenskaper. For Heidegger er brukstingene forhånden ved at de er i nærheten av den menneskelige kroppen og at de fungerer gjennom menneskelig kontakt. Når en bruksgjenstand er forhånden gjør ikke mennesket noen refleksjoner over brukstingen, men den fungerer som et redskap i de brukssammenhengene de inngår i (Dant, 2004, s. 87). Jo mer vi bruker disse redskapene i brukssammenhengene jo mindre blir vi klar over brukstingene og de fungerer i større og større grad som en del av brukssammenhengene (Harman, 2010, s. 2).

Heidegger (2007, s. 93) bruker hammeren og aktiviteten hamring som eksempel. Han skriver at hamringen har ingen kunnskap om hammerens brukstingskarakter. Men aktiviteten hamring har tilegnet seg hammeren på en slik måte at ikke noen annet kunne vært mer passende.

På samme måte kan vi tenke oss et barn som skal lære å sykle, i begynnelsen kan det være veldig observant på hvordan pedalene skal tråkes på og hvor mye kraft som skal legges på pedalene. Barnet må finne balansen og erfare hvordan hun skal styre sykkelen. Etter hvert

når barnet har mestret alle disse ulike elementene av sykling, er ikke alle disse delene av syklingen lengre i bevisstheten, og sykkelen blir forhånden.

På sådan måte kan vi sammenligne sykkelen og hammeren, og Heidegger (2007) skriver:

*«I en slik brukende omgang underlegger besørgingen seg det til-å som konstituerer den aktuelle brukstingen, og jo mindre hammertingen bare blir beglodd jo mer håndgripelig den blir brukt jo mer utilslørt møter den oss som hva den er, det vil si som bruksting» (2007, s. 93)*

Dermed kan vi altså si at jo mer vi bruker en bruksting i en aktivitet jo mer forstår vi brukstingen og hvordan den forholder seg til aktiviteten.

### 3.2.3 Tilhåndenhet

Det motsatte av forhåndenhet er tilhåndenhet, tilhåndenhet er en tilstand hvor man oppdager brukstingenes egenskaper og hvilke sammenhenger de blir brukt i. Dette er en teoretisk tilstand i motsetning til den praktiske tilstanden *forhåndenhet* (Fløistad, 1993, s. 169-170). Heidegger (2007, s. 94) definerer tilhåndenhet som den væremåte brukstingen åpenbarer seg ut fra seg selv.

Brukstingene teoretiske egenskaper kan tre fram for oss ved tre ulike tilstander. Den ene er hvis brukstingen går i stykker, hvis kjedet på sykkelen min ramler av blir jeg bevist kjedets funksjon og kjedet trer ut av sin brukssammenheng. Den andre er hvis vi blir bevist et fenomen, som barnet som skal lære å sykle hvor det studerer og utforsker sykkelens egenskaper. Den siste er en naturvitenskaplig tilnærming brukstingen, hvor vitenskapen forsøker å avdekke egenskapene til brukstingen (Harman, 2010, s. 6).

Fløistad (1993, s. 170-171) har noen andre kategorier, i likhet med Harman (2010) mener Fløistad (1993) at en bruksgjenstand blir *tilhånden* hvis den går i stykker. Fløistad (1993) skriver også, i sin tolkning av Heidegger, at en bruksgjenstand kan komme *tilhånden* hvis den viser seg å mangle. Hvis en bruksting er påtrengende ved at den mangler blir man oppmerksom på selve brukstingen. Hvis kjedet mangler på sykkelen er det umulig å bruke

sykkelen, og jeg blir bevisst kjedet og dens funksjon. Den siste kategorien er når bruksting står i veien for en. Når jeg vet at jeg burde skiftet kjedet på sykkelen, men jeg har ikke hatt tid eller det er for vanskelig for meg å utføre. Disse tre ulike modusene kaller Heidegger (2007, s. 98) for påfallende, påtrengende og gjenstridig, og alle har som funksjon å bringe for dagen det tilhåndenværendes karakter av forhåndenhet. Slik jeg tolker Heidegger vil det si at vi blir bevist hvilke egenskaper som tilhører en bruksting i en spesifikk brukssammenheng. Heidegger (2007, s. 99) skriver videre at selv om brukstingen blir tilhånden, avslører den seg ikke som en ren ting, men den vil alltid ses i lys av sin brukssammenheng.

Jeg mener dette kan eksemplifiseres med en observasjon fra mitt feltarbeid:

*Alle barna skal spise og personalet har gjort klar trallen med mat. Trallen med mat står nå klar ved døren til spiserommet. Flere barn har prøvd å dytte den inn, men ikke fått den inn fordi dørkarmen er for høy. Emily (2,10) og Lana(2,2) prøver nå å få den inn. De står og rugge på den. I den midterste hyllen på trallen står to vannmugger fylt med vann. Etter hvert som de rugger på den skvulper det vann ut fra muggene. Emily (2,10) ser dette og vugger hardere slik at mer vann skvulper ut.*

Barna møter her en motstand ved at de ikke får trallen over dørkarmen, trallen blir tilhånden fordi den viser seg å være uanvendelig. Det blir påfallende for barna at den ikke triller over karmen. Ved at den er tilhånden bryter den ut av sin brukssammenheng, men fordi brukstingen alltid ses utfra sin brukssammenheng viser ikke trallen seg som en ren ting. Trallen får fra sin forhåndenhet en ny bruksfunksjon nemlig å skvulpe vannet i muggene, den trer tilbake i tilhåndenhet (Heidegger, 2007, s. 99).

### 3.2.4 Bruksfunksjon

Slik jeg har vist til ovenfor inngår alltid, ifølge Heidegger, bruksting i en brukssammenheng. Når vi bruker en bruksting så *henviser* den til en aktivitet. En spade henviser til å bli et sverd i leken, eller man kan si at en spade kan bli til et sverd fordi den inngår i aktiviteten sverdlek. Man kan si at en bruksting får sin funksjon ved en aktivitet, vi kunne også sagt at vi graver med spaden og den får sin funksjon ved graving.

Heidegger (2007) sammenligner henvisning med tegn, han setter opp en liste over tre likheter mellom tegn og henvisning for å karakterisere henvisningen.

- «1.) Det å vise er en mulig konkretisering av tjenligheten til-hva, og er som sådant fundert i brukstingsstrukturens overhodet, altså til-å(henvisningen).
- 2.) I kraft av å være tilhåndenværendes brukstingskarakter, tilhører tegnets måte å vise en brukstingshelhet, det vil si en henvisningssammenheng.
- 3.) Tegnet er ikke bare tilhånden sammen med andre bruksting, men gjennom tegnets tilhåndenhet blir omverden i hvert enkelt tilfelle uttrykkelig tilgjengelig for omsynet» (2007, s. 107)

Her er det på sin plass og vise hva Heidegger mener med *omsynet*. Heidegger (2007, s. 94) definere omsynet som det synet som tilhører henvisningen, altså synet som ser til-å. Jeg kan altså se at spaden er til å grave med, jeg ser spadens bruksfunksjon i sin brukssammenheng.

I alle slike brukssammenhenger så er alltid mennesket i den ene enden. Forenklet kan man si at spade er til å være et sverd, sverdet er til å leke med og leken er for mennesket.

Dermed kan man også si at all bruk av ting er fundamentert i menneskets væremåte.

Brukstingen og dens sammenheng er en måte for mennesket å være i verden på. Bruken av ting er noe som gjøres for menneskets egen skyld, ikke som en egoistisk tanke, men fordi bruken av ting gir mennesket en måte å være til på (Fløistad, 1993, s. 183).

Sykkelen kan gjøre at barnet kan være til på en bestemt måte, sykkelen kan for eksempel gi stor bevegelsesfrihet og mulighet til å komme opp i en stor fart.

Den forståelse vi har av brukstingene gjør at vi kan bruke tingene til ulike formål. Vår forståelse av tingen henviser til ulike måter å bruke en ting på. Dermed er bruksforståelse en måte for mennesket å eksistere på eller å være på. Samtidig vil tingen påvirke hvilken forståelse vi har av bruken av brukstingen (Fløistad, 1993, s. 183).

Jeg har i dette kapitlet forsøkt å definere noen begreper som er hentet fra Heidegger som er tenkt å brukes videre i denne studien. Spørsmålet jeg i neste kapittel vil forsøke å gi et teoretisk grunnlag for, er hvordan interagerer mennesker med bruksting? Eller hvordan «taler» brukstingene til mennesker?

### 3.3 Brukstingenes signaler

Jeg vil i dette kapitlet forsøke å vis hvordan brukstingene og menneskene interagerer. Jeg argumenter for en pragmatisk tilnærming til denne interaksjonen. I denne sammenhengen mener jeg at det er gunstig å berøre James Gibsons begrep *affordances*, fordi det pragmatiske begrepet til Dant (2008) kan ses på som en slags motsetning til Gibsons *affordances*, selv om de deler en del fellestrekk. Begrepet pragmatikk kan virke merkelig i denne konteksten, men slik jeg leser Dant (2008) handler dette om at brukstingen brukes i henhold til situasjonen, de brukes altså pragmatisk. Går vi igjen til Heidegger (2007, s. 93) viser han hvilket uttrykk grekerne hadde for ting, nemlig *prågmata* som betyr, det man har å gjøre med i den besørgende omgangen. Det er altså de ting man har å gjøre med.

Bakgrunnen for at jeg velger å presentere begrepet *affordances* og Dants kritikk av det, er fordi det kunne vært relevant for min oppgave. Jeg velger derfor å ta det med for å vise at jeg velger det bort.

#### 3.3.1 Dants kritikk av begrepet *Affordances*

Hvordan taler så brukstingene til barna, hvilke signaler sender de ut. For å beskrive hvilke tilbud og muligheter ulike materialer uttrykker til mennesket bruker James Gibson begrepet *affordances*. Gibson mener at det perseptuelle systemet og det motoriske systemet er den måte vi oppfatter den materielle verden på. (Fjørtoft, 2012, s. 66). Ting kan ha ulike *affordances* for ulike mennesker, for meg, en mann på 1,89 vil en sparkesykkel tilby noe annet en for min sønn på fem år. For Gibson er *affordances* en konstant størrelse, en ting vil tilby de samme til alle mennesker, men det er ulikt hvordan menneskene oppfatter disse tingene. En sparkesykkel *affordances* er til å bli sparket på, til å sitte på, brukes som dørstopper og for meg som er voksen kan jeg til og med bruke den til å slå ned gjerdestolper med. Det er med det siste eksempelet problemet med Gibsons definisjon av begrepet kommer inn ifølge Dant (2004), å slå inn gjerdestolper med min sønns sparkesykkel ville ikke vært etisk fordi den ville blitt ødelagt. Mitt perseptuelle og motoriske system er kulturelt påvirket og informert av den kulturen vi lever i. Vår persepsjon utvikler seg med kroppen i en kulturell kontekst vi vokser opp i. Mennesket har også den evnen til å omforme og utvikle materialer og ting slik at de ikke er stabile nok til

å kunne ha den strenge rammen som affordances setter. Mennesket kan i stor grad ved hjelp av sin fantasi og kreativitet skape nye affordances (Dant, 2004, s. 75-77). Problemet med Gibsons definisjon av begrepet *affordances* er definisjonen av at bruksting har en konstant grad. Dant (2004) sier derimot at en bruksting vil være påvirket av den sosiale og kulturelle konteksten brukstingen befinner seg i.

### 3.3.2 *Bruksting som pragmatikk*

Dant (2008) bruker det engelske begrepet *pragmatics* for å beskrive menneskers interaksjon med materialer. Menneskers interaksjon med objekter kan forstås som en dialog mellom mennesket og tingen. Denne dialogen foregår gjennom menneskets alle sanser direkte med brukstingen, og ikke utelukkende gjennom instruksjonsmanualer og bruksanvisninger. Dialogen med brukstingene er ifølge Dant (2008, s. 6) kulturelt tilegnet gjennom en kompleks dialog med brukstingenes meningsinnhold. Denne dialogen er pragmatisk fordi brukstingenes mening er situert og den videre meningsbyggingen gjennom brukstingen skjer i den situasjonen brukstingen brukes.

Begrepet *pragmatics* er knyttet til semiologien, og er læren om hvordan tegn forholder seg til sine tolkere. Begrepet er igjen knyttet opp mot lingvistikken og hvordan ikke verbale uttrykk kan tolkes. Hvordan forholder da bruksting seg til pragmatikken og semiologien når det ved første blick ikke er noen språklig interaksjon? I møtet med en bruksting vil den sende et tegn på hva den er og hvordan den kan brukes, disse tegnene tolker vi mennesker ut fra våre tidligere erfaringer og kunnskaper (Dant, 2008, s. 7).

Vi kan tenke oss et barns møte med en feiekost, har den tidligere erfaringer med feiekosten, vil barnet kunne bruke feiekosten til å feie med fordi det har erfaringer med dette fra tidligere og tolker feiekostens tegn. Barnet vil sannsynligvis kunne tolke det som en feiekost, selv om det har annet design eller størrelse enn koster det har møtt tidligere. Bruksting kan også studeres gjennom tegn som ikke omhandler den direkte interaksjonen med dem, men som tegn som beskriver dens funksjon og egenskaper (Dant, 2008, s. 9). En kost kan tolkes som et tegn for hva den skal brukes til å feie opp, en liten kost til små ting og en stor kost til å feie gata. Den er et tegn for å holde ting rent og det trengs en spesiell teknikk for å bruke.

Denne interaksjonen med bruksting som jeg har beskrevet ovenfor vil ifølge Dant (2008, s. 9) kun foregå gjennom *persepsjon* og *gester*, her ment som bevegelser. Dant (2008, s. 10) henter sin forståelse av persepsjon fra Merleau-Ponty (1962), og sier at persepsjon er en kobling mellom tidligere perseptuelle erfaringer og kulturell kunnskap, og en direkte kroppslig kontakt med sin omverden. Når vi persiperer *noe* er dette koblet til våre tidligere erfaringer, vaner og rutiner. Persepsjoner og gester er blandet sammen når vi til daglig interagerer med kjente objekter. Det behøves for eksempel ikke en bevisst tolkning og studering av handlingen når vi slår på springen på badet. Forholdet mellom en persepsjon og handling er ikke delt, men knyttet sammen av hva Merleau-Ponty (1962) kaller *intensjonelle tråder* som forankrer kroppen til den fysiske verden den lever i (Dant, 2008, s. 10). Eller vi kan si det slik at bevisstheten er knyttet til kroppen, og kroppen er knyttet til verden (Østrem, 2012, s. 72-73).

Dant (2008, s. 10-11) viser til etnologen og arkeologen Andr   Leroi-Gourhan (1993) for å beskrive hvordan gester er knyttet opp mot den kulturelle virkeligheten. Mennesket har, i motsetning til andre dyr, ikke fysisk tilpasset seg sitt miljø, men heller skapt verktøy for å leve i miljøet. Den menneskelige evolusjonen ligger delvis utenfor kroppen, og er fundamentert i måten vi utvikler verktøy på. Denne evolusjonen har vært mulig fordi mennesker ikke primært er drevet av instinkter, men av den kulturen de lever i. Gestene til menneskene er dermed en avansert form å leve livene sine på som er fundamentert i den materielle verden.

Både Merleau-Ponty (1962) og Leroi-Gourhan (1993) ser på gester og persepsjon som noe som er kroppslig og kulturelt. Når persepsjonen f  r flyte gjennom gestene muliggjør det en intensjonalitet som kan realiseres gjennom verktøy. Verktøyene er ikke utelukkende forlengelse av kroppens gester, men er også med på å knytte kroppen til kulturen og muliggjør utviklingen av persepsjonen (Dant, 2008, s. 11).

Dant (2008, s. 14) oppsummerer hvordan interaksjonen mellom et menneske og en bruksting skaper pragmatisk mening gjennom fem steg.

Den første er intensjonen, mennesket retter sin intensjon gjennom gester og persepsjon mot et objekt. Neste steg er persipering av objektet, hvor mennesket tolker sanseinntrykkene det f  r fra objektet fra tidligere erfaringer og kunnskap. Det tredje er orientering mot objektet på bakgrunn av persepsjonen. Mennesket plasserer kroppen slik det mener at det



er best for å kunne interagere med objekter. Det fjerde steget er manipulasjon av objektet. Mennesket utfører en gest som gjør at objektet forandrer seg eller det gir en effekt. Den effekten som blir frambrakt blir persipert og gir nye muligheter til å tolke signalene fra materialet. Det siste steget er kontinuitet, ofte er ikke en enkel gest nok til at den ønskede effekten oppstår, derfor må gesten repeteres.

Bruksting er designet av andre mennesker til å bli brukt til et bestemt formål, hvordan mennesker leser disse kulturelle tegnene og interagerer med dem skjer altså gjennom persepsjon og gester. Bruksting signaliserer sin bruksfunksjon, og mennesket tolker de gjennom persepsjonen og bruker de gjennom gester. Denne interaksjonen er altså noe som læres og erfares innenfor barnets kulturelle ramme (Dant, 2008, s. 15)

Hvordan pragmatisk interaksjon med bruksting foregår kan vi se ved hvordan Memet får vann ut fra drikkeflasken ved å bruke persepsjon og gester.

*Memet (1,7) Har funnet en drikkeflaske og går litt rundt. Han finner en kopp som han heller vann opp i. Han snur flasken over koppen og rister litt på den, han får ut noen dråper av flasken og drikker fra koppen. Han gjentar dette noen flere ganger før han går videre. Han går mot puterommet men blir skremt av et annet barn og løper bort til en av de ansatte.*

Han har lært seg hvordan flasken brukes og hvordan han får vann ut av den gjennom tidligere persiperte erfaringer. Gestene han bruker fører til at han får ut noen dråper av flasken, som han kan drikke av koppen. Memet heller vann i koppen fra flasken viser at han bruker flasken pragmatisk slik Dant (2008) viser til. Memet vet helt sikkert at han kan drikke fra selve flasken, men for han gir det i denne situasjonen mer mening å fylle vann i en kopp.

### 3.4 Barns møte med materialitet

Jeg har foreløpig forsøkt å trekke noen linjer for hvordan mennesker møter og bruker materialitet. Spørsmålet som blir nærliggende å stille om er hvordan møter så de yngste barna i barnehagen materialitet, og er det noe som er særegent for barnas interaksjon med

bruksting og det fysiske rommet? I dette kapitlet bruker jeg også materialitet som begrep fordi det er brukt på den måten i artiklene jeg refererer til. Andre begreper kan være materialer og leketøy.

I prosjektet *de røde skoene* utforsker Hansson (2012) og studenter ved førskolelærerutdanningen ved HiVE blant annet hvordan de kunne gjøre en kjent ting som sko ukjent for barn. Prosjektet var delt inn i tre ulike deler, hvor de møtte materialer som var knyttet opp mot teaterstykket *de røde skoene*. Det første var et forspill som skulle gi barna noen referanser og skape gjenkjennelighet før de deltok på teaterstykket. Det andre var selve teaterstykket og det tredje et etterspill hvor barna møtte igjen elementer og ting fra teaterstykket. I for- og etterspillet av teateret lagde de installasjoner med sko i rom hvor det ikke var vanlig å finne sko. De hadde også store mengder med sko som de dekorerte, malte og installerte på ulike estetiske måter. Barna fikk så tilgang til rommene og de ble observert ved å bli videofilmet. I observasjonene så de at barna gjorde seg kjent med dette ukjente men allikevel kjente materialet ved måten de stoppet opp på, måten de brukte tanker og sanser på å oppfatte, hvordan de forstod og aksepterte rommet og hvilke lydelige uttrykk og utbrudd de hadde (Hansson, 2012, s. 156-157).

Dette møtet barna har med et i dette tilfellet, estetisk materiale, mener jeg vi kan kategorisere som et utforskende møte. Materialet er noe nytt og ukjent, samtidig er elementer av det kjent. Dant (2004, s. 87) skriver om hvordan en sosiolog møter et bilverksted. Sosiologen møter alle verktøyene med en forhåndenhet hvor han forsøker å forstå hva de ulike verktøyene kan brukes til og hva de passer til. Bilmekanikeren derimot tar opp et verktøy og utfører jobben uten å gi verktøyene noen nevneverdig oppmerksomhet. Disse to møtene med noe nytt mener jeg kan sammenlignes, barnet møter også det nye med en forhåndenhet. Hansson (2012) skriver: «*Så aksepterer de rommets tilbud og provokasjon, tar skrittet over terskelen og går inn i rommet. Den individuelle og kollektive utforskningen og manipuleringen er i gang* (2012, s. 167).

Eli Thorbergsen (2012) gir også noen indikasjoner på hvordan de yngste barna i barnehagen møter materialer. Hun skriver at materialet taler til barna og at barna svarer med å undersøke det. Hun skriver at materialene har en aktiv rolle fordi det motiverer til handling. Det materialet som oppfordrer til handling ser ut til å framkalle fasinasjon og motivasjon til en meningsfull dialog med materialet. Hun skriver også at de yngste barna

har en kroppslig tilnærming til materialet, og ting som gjør at de kan undersøke det med hele kroppen er mer tiltrekkende enn ting de ikke kan gjøre det med. Hun viser til at de yngste barna opplevde mer mening med et pappør enn en lekekomfyr, fordi barna kunne krype gjennom det, rulle på det og legge seg over det. Møtene var også mer preget av at materiellet styrte interaksjonen og enn at det var en indrestyrt meningsskaping (Thorbergson, 2012, s. 244-245). Når Thorbergson (2012) oppsummerer de yngste barnas interaksjon med materialer så fremhever hun at barna trenger varierte materialer og materiell for motorisk aktivitet for å stimulere leken.

Slik disse to studiene viser så møter de yngste barna ting gjennom utforskning og handling. De bruker både sine sanser og tidligere erfaringer til å bli kjent med tingen slik som Hansson (2012) viser til. De yngste barna møter også ting med en kroppslig interaksjon og de undersøker tingene med hele sin kropp slik Thorbergson (2012) viser til.

### 3.5 Bruksting og lek

Torben Hangaard Rasmussen (2003) har en fenomenologisk inngang til leketøy og lek. Han skriver at leketøy ikke kan eksistere som objekter separert fra et lekende subjekt. Ting blir til leketøy ved at de blir lekt med, innenfor en verden av transformasjoner. Han gjør videre et skille mellom leketøy og verktøy, og skriver at arbeid med verktøy er realisering av hva som er mulig, mens lek med leketøy er en visualisering av hva som er virkelig. Alle ting som barnet omgir seg med har en iboende mulighet til å bli lekt med. Barnet kan transformere ulikt materiale til noe annet som kan støtte deres lek. Samtidig må også tingene gi uttrykk for noe som kan gjøre at barnet blir interessert i å leke med det (Rasmussen, 2003, s. 49).

Han skriver videre at leketøy ikke skaper spesifikke muligheter, men heller å skape veier til mange ulike muligheter. Når barnet leker med en ting, skaper det metaforer av ting, en penn kan bli en telefon eller en bøtte kan bli en hjelm. Også produserte leker som skal forestille noe innehar de samme mulighetene, en lekebil vil ikke være en lekebil om den ikke blir lekt med. Den vil da heller være en dårlig laget miniatyrbil, men siden den inneholder muligheten til å være en lekebil griper barnet dette og transformerer det til en bil i sin «verden» (Rasmussen, 2003, s. 52).

Rasmussen (2003, s. 54-55) bruker begrepet virtuell for å beskrive den verden som ligger mellom det virkelige og det mulige. Han beskriver dette som en gråsoner hvor mulighetene og det uforutsigbare ligger. Den virtuelle verden ligger mellom det virkelige og det uvirkelige, eller mellom subjektet og objektet. I denne virtuelle verden finnes også leketøyene, eller materialer som kan bli lekt med, de fremstår da som virtuelle former. Disse virtuelle formene har de egenskapene at de uttrykker noe og tiltrekker seg barnets oppmerksomhet. De har muligheten til å bli transformert inn til noe annet og de er meningsfullt og virtuelt koblet til andre leketøy og skaper dermed uante muligheter for lek. En spade kan signalisere at den kan formes om til noe annet gjennom leken. Barnet kan transformere spaden om til et sverd og dette kan igjen henviser til en bølge som blir transformert til en hjelm, dermed muliggjør bøtten og spade en ridderlek.

Jeg mener at det kan bli nærliggende å spørre om barnas lek med ulike ting gjør at de ligger tilhånden? Rasmussen (2003, s. 51) skriver at barnet ikke kan leke med det som er ukjent eller det som er for kjent. Jeg mener at det er nærliggende å tro at barnet må utforske et materiale før det kan leke med det. Jeg mener at vi kan se spor av dette i Hansson (2012) og Thorbergesen (2012) studier. Barna som møter nye materiell møter de med en forhåndsvisning hvor de perseptuelt og motorisk studerer materialet. Når barna ser mulighetene i materialet for lek slik Rasmussen (2003) viser til blir de tilhånden. Tingene gir dermed en konkret måte å leke på, den gir det lekende barnet en bestemt eksistensmulighet (Fløistad, 1993, s. 183)

Barna omgår ikke med ting utelukkende ved lek, jeg vil påstå at bruksting og materialer har andre betydninger for barn enn utelukkende som bruk i lek. Jeg vil også forsøke å vise til dette i min empiri, men først vil jeg forsøke å utforske hva annen bruk av bruksting kan ha for barn. Kan bruken av bruksting også ha noe å si for barnets deltagelse i barnehagen? Kan bruken av bruksting også ha noe å si for hvordan det enkelte barn og barnegruppen kan delta i barnehagen som en medborger?

### 3.5 Deltakelse, medborgerskap og bruksting

Berit Bae (2012) skriver i sin artikkel *Kraften i lekende samspill* om hvordan de yngste barna kan ytre seg gjennom det hun kaller lekende samspill. I de observasjonsevnene hun

legger fram i artikkelen viser Bae (2012) hvordan barna transformerer ulike bruksting, som hyller, post-it lapper og kasser til å passe inn i leken. Hun ser på barnas lek med og transformasjonen av brukstingene de omgir seg med som en motstand eller opposisjon mot forventninger og normer i sitt miljø. Fordi leken kan ha en humoristisk og spøkefull tone blir ikke nødvendigvis leken oppfattet som et angrep eller en anklagelse av noen, men leken gir en mulighet til å ytre seg i det offentlige rom.

Bae (2012) skriver: «Gjennom spontant å omdanne ting de har for hånden til sitt eget formål, deltar små barn aktivt i sitt hverdagsliv og skaper seg øyeblikk av trivsel, latter og moro» (Bae, 2012, s. 49). Dette sitatet fra Bae (2012) mener jeg kan tolkes ut fra Heideggers *tilhåndenhet*. Gjennom å transformere disse brukstingene fungerer de i en brukssammenheng som er meningsfulle for barna, brukstingene gjør at de kan ytre seg og de kan skape en eksistens for motstand. I de fleste observasjonene Bae (2012) trekker fram, leker barna med hva jeg har definert som bruksting i min studie. Jeg mener at det kan stilles spørsmål ved om barna hadde hatt samme mulighet til å ytre seg hvis disse brukstingene ikke var tilstede? Slik jeg tolker det gir brukstingene en mulighet til å ytre seg og delta i barnehagen slik Bae (2012) beskriver det i sin artikkel.

Solveig Østrem (2012, s. 94-95) skriver at hvis barn blir sett på som medborgere betyr ikke bare det at barna blir sett på som likeverdig, men også som deltakere i samfunnet. Medborgerskap handler om å plassere barnet i en gjensidig forpliktelse med felleskapet, barnet er ikke bare en del av nære relasjoner (Østrem, 2012, s. 98).

Historiker Ellen Schrupf (2012) har gjort en studie av Christianias arbeiderbarns levekår på slutten av 1800-tallet. Hun bruker materialitet som fortolkningskategori på minner som er hentet fra voksne som var barn på Christianias østkant på slutten av 1800-tallet, alle minne er hentet inn på 1950-tallet. Hun skriver at arbeiderbarna på 1800-tallet var en større deltaker i samfunnet og familien enn den har er i senere tid. Mye skyldtes trange levekår og fattigdom, men dette førte også til at barna var integrerte deltakere og aktører på de voksnes arenaer (Schrupf, 2012, s. 77). Eksempelvis fungerte også mange av de trange husene også som verksteder. I et av minnene framkommer det at det 20 kvm store huset med et rom fungerte som kjøkken, dagligstue, soverom for 8 personer og skomakerverksted. Denne integrasjonen av barnet, familien og samfunnet førte til at barna deltok i de voksnes livsverden. Denne integrasjonen førte også til at barna ble fysisk

innlemmet i arbeidermiljøet på slutten av 1800 tallet og ble en del av disse (Schrumpf, 2012, s. 266). Et annet eksempel på hvordan skillet mellom barn og voksne var mindre tydelig var klærne de bar. Det som hovedsakelig skilte barneklær fra voksenklær var størrelsen, ellers var de i all hovedsak like (Schrumpf, 2012, s. 268).

Ved å trekke fram barndommen til arbeiderbarn på slutten av 1800-tallet ønsker jeg å gjøre en kobling mellom barns deltakelse og bruksting. Barndommen på slutten av 1800-tallet var nok brutal sammenlignet med dagens barndom, men å trekke fram noen poenger ved barnas deltakelse i samfunnet på den kan ha relevans for hvordan barn oppfattes som medborgere i dag.

Hvis barn skal oppfattes som medborgere må, også deres tilgang til bruksting og materialitet regnes med. I lik måte som grensen mellom det private og det offentlige var mindre tydelig på 1800-tallets arbeidersamfunn, utfordrer barns medborgerskap den moderne idé om at barn tilhører den private sfære (Østrem, 2012). Den tilgangen og bruken barna har av bruksting mener jeg kan ha en emansipatorisk funksjon. Det vil si at gjennom å kunne bruke ulike bruksting får også barna mulighet til å delta selvstendig i barnehagen. Dette kan eksemplifiseres med det følgende jeg observerte under feltarbeidet mitt. Barna i barnehagen spiste varm mat servert av barnehagen en gang om dagen. Når barna var ferdige å spise måtte de selv rydde bort tallerken og glass. Barna måtte selv putte restene av mat i søppelbøtten før de kunne sette tallerken, bestikk og glass på trallen. Alle tingene hadde sin bestemte plass. Når dette var gjort, måtte de hente en klut fra trallen til å vaske munnen sin. Uten å forgripe mitt analysekapittel, så mener jeg dette kan vise hvordan små barn ta i bruk bruksting på en lik måte som voksne. Slik jeg tolker det, viser barna at de tar ansvar for felleskapet ved å rydde bort sitt eget servise. Østrem (2012, s. 112) skriver at å fremme barns subjektivitet og medborgerskap, betyr framfor alt at barna tilkjennes en posisjon som deltakere i et felleskap. Hun skriver videre at barnehagen kan forstås som en arena hvor barna kan delta i kraft av seg selv. Slik jeg tolker observasjonen deltar barna i kraft av seg selv ved at de tar ansvar for å rydde etter seg. Samtidig gjør de brukstingene som ryddingen inneholder det mulig for barna å delta. Hadde tingene vært store og uhåndterlige, eller trallen vært så høyt at de ikke rakk opp, hadde ikke denne deltakelsen vært mulig.

Dant (2004, s. 137) skriver at de bruksting som vi omgir oss med, består av kulturelt lærte ferdigheter, disse ferdighetene behøves for å ferdes i verden. Disse ferdighetene læres når vi interagerer med tingene hjemme og i samfunnet. Når vi lærer å bruke kniv og gaffel hjemme er dette ferdigheter vi kan overføre til å interagere med mat over hele verden hvor vi har verktøyene tilgjengelig. Det kan hende at vi må endre vår teknikk i møte med ulik mat, og dette vil igjen føre til nye ferdigheter i bruken av kniv og gaffel.

For et barn som har lært seg teknikken med å bruke kniv og gaffel, vil den få muligheten til å interagere med mat på en ny måte. Den trer også inn i den kulturelle rammen som bruken av kniv og gaffel befinner seg i (Dant, 2008, s. 137). I eksempelvis Norge spiser vi med kniv og gaffel på en gitt måte, det er for eksempel ikke sett på som god bordskikk å sleike av kniven. Denne kulturelle rammen trer barna også inn i når de lærer hvordan de spiser med kniv og gaffel (Dant, 2004, s. 137). Å tilegne seg disse ferdighetene med redskaper, gjør at barnet kan tre inn i et fellesskap med andre mennesker som kan bruke disse redskapene. Gjennom å mestre disse ferdighetene kan barnet skape mening gjennom å delta i dialog og samspill med andre mennesker. Å søke etter deltakelse i felleskapet kan oppfattes som noe grunnleggende menneskelig (Nordtømme, 2012, s. 218)

Et eksempel jeg mener kan illustrere dette er interessen min sønn har for å spise med pinner. Vår familie lager en del mat fra Asia og vi er glade i å spise sushi, vi to voksne i familien spiser da ofte med pinner. Vår sønn har da også insistert på å spise med pinner når selv om vi som foreldre mener at dette kanskje ikke er den enkleste måten å spise på for en som er fem år. Våre primære behov er de ernæringsmessige, at han får i seg nok mat, og de hygieniske, at maten ikke skal havne alle andre steder enn i munnen. For min sønn derimot, er det kanskje viktigere å kunne delta i det felleskap hvor det spises med pinner, og for han ligger meningsskapingen i det å mestre å spise med pinner. På samme måte er vi som foreldre også påvirket av vår interesse for asiatisk mat og reiser, at vi har tilegnet oss ferdighet med å spise med pinner.

Brukstingene vi omgir oss med kan ses på som verktøy for deltakelse, ytringer og medvirkning. Slik jeg leser teorien, blir også brukstingene viktige elementer hvis vi skal anerkjenne barnet som medborger. De brukstingene vi omgir oss med i det daglige kan også ha en funksjon for å sosialisere barnet inn i en kulturell kontekst, og kan være indre motivert fra et ønske om å delta i et felleskap.

### 3.6 Oppsummering av teoridelen

I denne delen av oppgaven har jeg forsøkt å legge et teoretisk grunnlag for studien som skal fungere som et utgangspunkt for å drøfte og å analysere empirien jeg har samlet inn. Jeg har redegjort for noen av begrepene Martin Heidegger bruker i sin filosofi rundt bruksting. Jeg har også redegjort for Tim Dants tanker om menneskers interaksjon med ting, til hvordan barna bruker ting. Jeg har forsøkt å redegjøre for noen begreper som jeg ønsker å bruke som forståelseskategorier eller begreper for å belyse empirien min. Med Heidegger har jeg forsøkt å gi en fenomenologisk forståelse av hvilken betydning bruksting har for mennesket. Brukstingene er en måte for mennesker å eksistere på. Jeg har videre ved å bruke Tim Dants forståelse av hvordan mennesker interagerer med bruksting på forsøkt å vise hvordan dette foregår med persepsjon og gester i en sosial og kulturell kontekst. Jeg har også argumentert mot å bruke affordances som en forståelseskategori, og bruker Tim Dants (2008) begrep pragmatikk i min forståelse av hvilke signaler og tegn bruksting gir til sine brukere.

Jeg har også forsøkt å se på hvordan barn møter og interagerer med bruksting. Et eksempel på en slik forståelseskategori kan være barns lek med bruksting, en annen kan være barnas bruk av bruksting som en inngang til deltakelse.

Hvordan barn leker med ulike bruksting er også en forståelseskategori som har utpekt seg. Slik jeg har forsøkt å vise gjennom ulik forskning, er lek en tilnærming barn kan ha til bruksting og gjør at barn kan skape mening. I min presentasjon av teori mener jeg å ha identifisert at barna opplever materialer som tilhånden, gjennom at de utforsker og undersøker dem til at de blir forhånden i leken der de finner sin plass i brukssammenhengen. Jeg har også forsøkt å vise hvordan barns bruk av bruksting, kan forståes som en inngang til at barn kan delta i felleskapet som medborgere.



## 4 Metodevalg

I min studie har jeg valgt å bruke deltagende observasjon som metoden. Uwe Flick (2011, s. 120-121) definerer deltagende observasjon som en metode hvor forskeren er nært feltet som skal observeres. I deltagende observasjon prøver forskeren å observere tilfeller som kan belyse forskningsspørsmålet. Observasjon er en forskningsmetode som gjør forskeren i stand til å systematisk observere og notere ned personers atferd, handlinger og interaksjoner. Observasjoner kan gi kunnskap om sosiale settinger og kontekster, og gir forskeren mulighet til å forstå ulike kulturelle fenomener (Løkken, 2012, s. 97).

Å bruke deltagende observasjon som metode, sammenfaller med den fenomenologiske hermeneutiske tradisjonen jeg skriver meg inn i. Formålet med den deltagende observasjonene, er å få tak i det som ligger skjult, eller det som ikke kan ses øyeblikkelig som Heidegger (2007, s. 63) beskriver det. Nordtømme (2012, s. 219) skriver at for å få tak i det som kan forekomme som hverdagslig og selvfølgelig kan deltagende observasjon belyse dette gjennom å være tilstede i situasjonene. Hun skriver videre at det er ikke alt som man kan spørre seg fram til, dette er selvsagt i min studie hvor barna ikke har så mye verbalt språk. Mylderet av improviserte handlinger i barnas væremåte, gjør at deltagende observasjon er en god metode for å forsøke å finne det som er skjult, sammen med vitenskapelig litteratur (Nordtømme, 2012, s. 219)

Jeg observerte i en privat barnehage både inne og ute over syv dager. Jeg brukte penn og notatbok for å nedtegne mine observasjoner. I barnehagen plasserte jeg meg ofte i et hjørne eller ved en vegg, slik at jeg kunne få oversikt over rommet. Jeg satt stort sett alltid på gulvet eller på en madrass, slik at jeg kom i barnets høyde.

Min studie er inspirert av *etnografien*, som kan kjennetegnes ved at forskeren oppholder seg over lengre tid i konteksten forskeren skal studere og at han er deltagende (Flick, 2011). Målet er å innsamle mest mulig data som kan kaste lys over det fenomenet som studeres. Tre sentrale punkter ved etnografisk forskningsmetode er for det første at innhenting av materialet kan ikke planlegges, men er avhengig av situasjonelle og individuelle tilfeldigheter. For det andre er forskerens ferdigheter viktigere i etnografisk forskning enn annen forskning, og for det tredje mulighetene for å hente inn ulik data er uendelige så lenge de kan rettferdiggjøres (Flick, 2011, s. 121-122).

Etnografien er blitt kritisert for å være et begrep som er blitt et samlebegrep for en rekke type ulike studier, fra årelange studier til brevstudier og biografier. Etnografi har nesten blitt et synonym med kvalitativ forskning (Løkken, 2012, s. 60). Gunnvor Løkken (2012, s. 62) skriver at det allikevel er to viktige kjennetegn på etnografisk forskning, det er observasjon og at forskeren er deltagende

#### 4.1 Rollen som observatør

Å være observatør kan innebefatte mange ulike roller, det kan variere fra å være en tilbaketrukket observatør som ikke vil påvirke sine observasjonsobjekter. Dette kan være en naturlig del i naturvitenskapen, hvor man ønsker å observere objektene mest mulig i sitt naturlige miljø. Man kan også gå i motsatt retning å være mest mulig deltagende, som kan være naturlig i for eksempel aksjonsforskning (Løkken, 2012, s. 76-78). I min studie prøvde jeg å innta en rolle som forsiktig, og men imøtekommende observatør. For den deltagende forskeren er notatboken det viktigste verktøyet. Notatene bør beskrive både alt det observatøren sanser og ser i den konteksten forskningsobjektene er i, og en analyse av alle disse inntrykkene på stedet. Rollen som observatør bør være mer observerende i starten for så å gå over til å være mer noterende etter hvert som man blir kjent med sine forskningsdeltagere, og de blir kjent eller vant med deg. Innstillingen til observatøren bør være vennlig og tilbaketrukket i starten (Løkken, 2012, s. 78)

Deltagende observasjon er en observasjonsform som fordrer at vi er tilstede i den konteksten fenomenet vi skal studere foregår. Observatøren kan også utvikle nære relasjoner til de menneskene som blir observert. Observatøren forsøker også å møte fenomenet med åpent sinn og notere ned det som hender. Det er også viktig å merke seg at observatøren også blir en del av konteksten. Observatøren vil kunne påvirke de han observerer gjennom å være tilstede i konteksten. Selv om observatøren ikke ønsker å forstyrre sine informanter, er observatøren tilstede med hele sin kropp i konteksten. Observatøren blir dermed deltagende i observasjonen, fordi han er i interaksjon med sine omgivelser (Løkken, 2012, s. 99-98)

Når jeg observerte i barna i min studie forsøkte jeg å sitte i et hjørne med notatboken min. Jeg forsøkte å være minst mulig interessant for barna, slik at jeg kunne få upåvirkede

observasjoner om det fenomenet jeg studerer. Det som ble påfallende for meg etter hvert var at blick eller hvordan jeg var rettet kunne påvirke situasjonen. Jeg opplevde at om jeg så på noe et barn gjorde, virket det som barnet tolket det som om jeg var interessert i hva det gjorde, og barnet kunne da involvere meg i sin lek. I denne observasjonen fra barnehagen hvor et barn leker med frotèkluter kan illustrer dette:

*Emily (2,10) tar etter hvert å legger dem på gulvet like nøye og lagvis som tidligere og bretter de sammen. Hun tar dem opp legger dem på hodet mitt. Etter at jeg har hatt dem der en stund, tar hun dem bort og legger dem over leggene min. Jeg har hele tiden sittet ganske nært og notert i boken min, men ikke vært aktiv i hennes aktivitet. Hun henter flere kluter som hun først legger på komfyren før hun legger dem over leggene mine. Ada(2,7) kommer bort med en stor pute, denne dytter Emily bort og hun fortsetter å legge kluter over leggene mine. Jeg holder meg til å notere og gir ikke så mye respons på det hun gjør, det virker heller ikke som om det er ønskelig.*

Jeg sitter på gulvet i rommet og observerer barnas lek. Fordi jeg er tilstede i rommet er jeg også en del av konteksten der fenomenet foregår. Min kroppslige tilstedeværelse i denne observasjonen påvirker hvordan leken med klutene utspiller seg. Spørsmålet som det blir nødvendig å stille seg, er om denne observasjonen er gyldig i og med at observatøren er en aktør i situasjonen? Jeg tar opp gyldighetskriteriet for studien litt senere, men jeg vil foreløpig drøfte dette prinsippet med tanken på rollen som observatør fordi det henviser tilbake til min viteskapsteoretiske posisjon.

Løkken (2012, s. 53) henter begrepet *kiasmen* fra Merleau-Ponty, som beskriver den broen som er mellom det som observeres og observatøren. *Kiasmen* er den vekselvirkningen som foregår ved at observatøren er tilstede i det han observerer. Det objektive, de vi observerer, og det subjektive, observatøren, er sammenflettet i persepsjonen til forskeren. Den viten som produseres er altså fortolket gjennom observatøren slik at det ikke er mulig å snakke om hvordan verden *er*, men vi kan heller snakke om hvordan verden konstrueres gjennom forskeren. På denne måte kan vi se hvordan en forsker kan forstås som en medkonstruktør av vitenskapen, når han beskriver den konteksten han observerer.

Smythe et al. (2008, s. 1392) skriver at hvis, i deres tilfelle et intervju, de følger en for rigid plan vil ikke samtalen kunne utvikle seg. Når de intervjuer snakker de alltid om *noe*,

hvis metoden er så rigid at intervjueren ikke kan berøre intervjuobjektet, så vil de ikke kunne la samtalen leke fritt. De skriver at de stoler på at forskersubjektet utfører intervjuet i tråd med forskningsprosjektets intensjoner, og dermed kan samtalen foregå rundt det som betyr *noe*. Dermed er det ikke metodologien i intervjuet så rigid, men det forsøkes å heller å få tak i meningen i det som skjer.

Løkken (2012, s. 95) berører også dette og referer til Gadamer (2003) som sier at hermeneutikken plasserer forståelsen i sentrum av menneskelivet. Forståelsen er ingen metode, men det er en måte å være i verden på derfor kan ikke metodiske regler være for strenge. Når jeg sitter på gulvet og lar situasjonen utspille seg, er jeg bevisst min egen rolle og mine intensjoner i studien min. Jeg kunne ha reist meg opp å gått for å ikke være delaktig i fenomenet, men jeg lar det heller utspille seg og er bevisst min deltakelse. På sådan måte er det hvordan leken med frotèkluter skaper mening for barnet sammen med meg jeg er ute etter.

Løkken (2012, s. 70-73) ser observasjon fra ulike vitenskapsteoretiske posisjoner som hun plasserer i tre modeller. *Oppdagelsesmodellen* som har som mål å avdekke og vise sannheten om virkeligheten. Her er målet å gi en beskrivelse av virkeligheten som den faktisk er. Den andre modellen er *konstruksjonsmodellen*, her ses verden som sosialt konstruert. Her er det forskerens virkelighet som blir presentert gjennom dokumentasjonen. Det vil si at det ikke er sannheten om *noe* som blir presentert, men forskerens syn på virkeligheten. Den siste modellen er *forståelsesmodellen*, denne modellen har som grunnlag å fortolke fenomener og bygger i vid forstand på hermeneutiske idealer. Denne fortolkningstradisjonen bygger på at mennesker skaper og kommuniserer meninger, og disse meningene skapes gjennom organismer og omgivelsene. I denne modellen er verden både gitt og konstruert, og dermed sammenflettet gjennom meningsskaping.

I mitt valg av metode vil jeg trekke fram hva jeg anser som viktige momenter fra *konstruksjonsmodellen* og *forståelsesmodellen*. Jeg skriver meg inn i en hermeneutisk fenomenologisk tradisjon, men jeg mener allikevel at *konstruksjonsmodellen* har noen viktige momenter slik Løkken (2012, s. 97) presenterer de ulike retningene.

Forståelsesmodellen er slik jeg skriver ovenfor sterkt knyttet opp mot fortolkning av fenomener, disse fenomenene må forskeren stille seg åpen til. Løkken (2012, s. 95) viser til

Gadamer (2003) som sier at forståelsen er noen man deltar i som en samtale og en hendelse. Denne erkjennelse er viktig å ta med seg når man skal konstruere teori fra et empirisk materiale.

Det er også en risiko forbundet med å være opptatt av seg selv som en aktiv deltaker i observasjonene, risikoen ligger i at man kan bli for opptatt av seg selv som forskersubjekt og sin påvirkning. Å kunne reflektere over seg selv som deltagende forskersubjekt er nødvendig for legitimiteten, validiteten og det å kunne stille spørsmål til forskningsprosjektet. Denne refleksiviteten må allikevel balanseres med den analytiske forskeren (Løkken, 2012, s. 96).

I forståelsesmodellen er den deltagende komponenten altså sterkt tilstede, forskeren er tilstede i konteksten der det observeres og vil påvirke konteksten bare ved å være tilstede med sin kropp (Løkken, 2012, s. 98).

I konstruksjonsmodellen ser man på verden som sosialt konstruert av relative enheter som tid, sted og rom. Konstruksjonsmodellen er inspirert av et postmoderne vitenskapssyn, hvor sosiale kontekster kan forstås som tekst (Løkken, 2012, s. 75). Dette vitenskapssynet harmonerer ikke med min studies inspirasjon av hermeneutisk fenomenologi, men jeg mener likevel at modellen har noen relevante momenter når det kommer til observasjon. Dette gjelder særlig hvordan forskeren noterer ned observasjoner, gjennom å gi så deskriptive beskrivelser av hendelsene hun observerer som mulig.

Som jeg har vist til innledningsvis Clifford Geertz bruker begrepet *tykke beskrivelser*, som betyr at forskeren skal gi så omstendelig beskrivelse av situasjonen og konteksten som mulig (Nyeng, 2012, s. 49). Målet er at den som leser observasjonen skal oppleve det som om han er tilstede i situasjonen. I konstruksjonsmodellen er også forskerens beskrivelser av situasjonene betydningsfulle og med på å konstruere observasjonsnotatene. Målet er å bevege seg bort fra den objektive forskeren og erkjenne at forskersubjektet vil fortolke situasjonene de observerer når de noterer de.

Når jeg har observert, har jeg forsøkt å være bevisst det at jeg skal gi så tykke beskrivelser som mulig, som innebærer å gjengi situasjonen slik jeg opplevde den så nøyaktig som mulig. Jeg har også forsøkt å være bevisst min rolle som fortolker i nedtegnelsene av

observasjonene. Her har også utfordringene i observasjonen som en teknikk ligget, når jeg har observert de yngste barna i barnehagen i lek og interaksjon med bruksting, har det hovedsakelig vært gjennom non-verbal kommunikasjon i et høyt tempo. Utfordringen har ligget i å få nedtegnet alt som skjer, og jeg har ofte måtte bruke forkortelser og korte setninger i situasjonene, for senere å renskrive observasjonene i etterkant. Risikoen med dette er at noe viktig kunne gå tapt i nedtegnelsen i ettertid. Jeg har dermed ikke fått så tykke beskrivelser som jeg kanskje kunne ønsket. Jeg kunne ha brukt videokamera for å observere, men min vurdering er at jeg ikke hadde nok tid til å observere til at de ble vant til kameraet. Samtidig opplevde jeg at mange av situasjonene var i så korte sekvenser at et videokamera ville blitt vanskelig å håndtere.

Den tekniske og praktiske prosessen jeg hadde med nedtegnelsene av observasjonene foregikk på den måten at jeg tok notater mens jeg observerte de ulike sekvensene. Dette var gjerne kjappe nedskrivninger hvor jeg forsøkte å få med meg alt jeg så, og jeg måtte ty til ulike forkortelser som bare er forståelig for meg. Målet med de første nedtegnelsene var å få med så mye som mulig på papiret. Når sekvensen med det jeg observerte var over, leste jeg gjennom observasjonen og la til tekst eller mer utfyllende beskrivelser av observasjonene. Da jeg kom hjem, transkriberte jeg notatene til digitalt format.

## 4.2 Analyse

I konstruksjonsmodellen er det å analysere dataen som har blitt innsamlet i studien å organisere det som er observert, og fortolke det for å finne forskningsprosjektets «fortelling». Analyseprosessen kan deles inn i to ulike faser tidlig og sen. Den tidlige analysen er den dataen som analyseres underveis i prosjektet, dette kan være tanker og impulser man får underveis i observasjonsarbeidet. Den sene fasen handler om systematisk klassifisering, koding og kategorisering av materialet som er samlet inn. I denne fasen kan materialet sorteres og organiseres i ulike grupper slik at de kan gi mening, eller være med på å belyse forskningsspørsmålet. I den kvalitative forskningen er rådataene av mindre interesse, men det er den tolkningen av dataen som gjøres av forskeren som gjør den meningsfull (Løkken, 2012, s. 78-82).

I fortolkningsmodellens analytiske grunnlag ligger både en kreativ og vitenskapelig sfære. Med kreativiteten får vi mulighet til å fortolke mening og å bygge teorier ut i fra empirisk grunnlag. Med vitenskapen får vi systematikken, teknikken og stringensen. Med både de vitenskapelige og kreative komponentene i analysen får vi sammenhengen mellom realismen og meningsskapingen. I dette møtet mellom kreativitet og vitenskap kan vi utvikle teorier. Teorier gir oss igjen mulighet til å forstå og fortolke fenomener, vi kan altså gå fra å kun beskrive fenomener til å fortolke dem ut i fra et teoretisk rammeverk (Løkken, 2012, s. 99-100).

Berndtsson, Claesson, Friberg og Ohlen (2007, s. 264) ser på fenomenologisk hermeneutisk inspirert analyse som en måte å se gjennom forskningsdeltakernes øyne. Gjennom å forsøke og få tak i hvilke perspektiver og kroppslige forutsetninger forskningsdeltakeren har, kan man studere fenomenets mening fra forskningsdeltakeren perspektiv.

Mange forskningsmetoder kan ha en tendens til å redusere empirien inn i kategorier for å gjøre et stort materiale oversiktlig og tilgjengelig. Med dette følger det med en risiko for at empirien blir redusert til en sett med overfladiske kvaliteter. Fenomenologien ønsker derimot å beholde empirien i den konteksten den er i. Vi kan altså ikke løsrive empirien fra den konteksten den befinner seg ved å dele opp ulike funn i kategorier. Hvis vi løsriver empirien fra sin historie vil det være en fare for at den kontekstuelle bakgrunnen går tapt, og den empiriske historien mister sin mening. Når man arbeider med empiri i den fenomenologiske tradisjonen, er historiene som fortelles det betydningsfulle (Smythe et al., 2008, s. 1392).

Smythe et al. (2008, s. 1392) sammenligner møtet med empirien med å oppleve kunst. Når man stopper foran et maleri på et kunstgalleri, og det fanger vår oppmerksomhet, blir vi grepet inn i leken med maleriet. Denne leken ligger ikke i selve maleriet, men i mellomrommet som oppstår der vi blir grepet til å leke med tanker som kan forvirre, opphisse og komplisere. I denne leken kan tanker og innsikt oppstå, og vi kan få innblikk i kategorier i vår empiri. Her må ikke kategorier forstås som at vi ser den samme tingen om og om igjen, men heller at vi har funnet signifikante og meningsfulle funn i vår empiri som vi ønsker å poengtere.

Min analyse av empirien er teorigenerert på den måten at jeg har forsøkt å definere og forklare noen begreper som jeg finner interessante med tanke på studiespørsmålet mitt. Når jeg har analysert empirien, har også nye måter å forstå begrepene kommet fram, slik at teorien jeg har valgt har blitt påvirket av min empiri. Slik som Smythe et al. (2008) beskriver analyse som et lekende kunstmøte, har jeg også lekt med begreper og teorier og funnet ulikt meningsinnhold i min empiri. Min analyse er et forsøk på Heideggers fenomenologiske maksime, å «gå til saken selv!». Jeg har altså gjort et forsøk på å finne meningen bak det som viser seg, og som redskap har jeg brukt de teoretisk genererte begrepene.

#### 4.3 Etske spørsmål vedrørende studien

Et etisk spørsmål som jeg er gjeldende for min studie, er retten til å gi et fritt og informert samtykke. De nasjonale forskningsetiske komiteer (2006, s. 13-14) skriver at før et forskningsprosjekt kan settes i gang, skal deltakerne ha gitt sitt frie og informerte samtykke. For personer som ikke er i stand til å gi et slik samtykke må forskningen ikke være til belastning eller skade på deltakeren. Det er også viktig at forskningen ikke kan gjøres på andre personer enn deltakeren og at den har en positiv betydning for de som deltar. Ligger den positive betydningen langt fram i tid eller er usikker, må ikke prosjektet være til skade for deltageren. De nasjonale forskningsetiske komiteer (2006, s. 16) skriver også at barn har særlig rett til beskyttelse. Det er foreldrene som gir samtykke til om de kan delta, samtidig har barna også krav til å samtykke når de er gamle nok til å uttrykke det. Min vurdering er at min studie ikke vil være noe særlig til skade for de barna som vil delta, allikevel er det viktig å være sensitiv på om barna ønsker å delta på prosjektet eller ikke.

Jeg forspurte samtlige foreldre og barnehagen, ved styrer, om samtykke før studien. Jeg fikk samtykke til at barna kunne observeres av 13 av 14 foresatte.

En etisk problemstilling jeg ble klar over etter innsamlingen av samtykke, var de foresattes språklige forutsetninger for å forstå hva de samtykket til. I den barnehagen jeg observerte i, hadde de fleste barna foreldre med et annet morsmål enn norsk. Jeg fikk inntrykk av at pedagogisk leder på avdelingen måtte forklare noen av foreldrene hva studien innebar. For at studien skal holde en høy etisk standard bør kommunikasjonen med foreldre som skal samtykke, gjøres på en slik måte at det sikres at de forstår hva de samtykker til. Jeg visste på forhånd at det antakeligvis ville være en vis andel foreldre som hadde et annet morsmål



enn norsk i barnehagen jeg skulle utføre studien, derfor forsøkte jeg å utforme brevet om samtykke på en lettfattelig måte uten å undervurdere foreldrene. I og med at jeg hadde de ansatte i barnehagen som kunne forklare hva studien innebar, og at det ikke skulle innhentes personopplysninger eller audiovisuelle opptak, vurderte jeg den informasjonen som framgikk fra samtykkebrevet som tilstrekkelig. Skulle jeg derimot ha samlet inn informasjon som ikke ga den samme anonymiteten som min studie gjorde, ville kommunikasjonen med de foresatte ha fordret en tettere dialog som høyere grad sikret at de gav et informert samtykke.

Som jeg har skrevet gav 13 av 14 foresatte samtykke til at barna kunne delta i studien. Det barnet som ikke hadde fått samtykke unnlot jeg da selvfølgelig fra studien og jeg nedtegnet heller ingen observasjoner hvor barnet var involvert. Dette gav ingen større utfordringer i og med at jeg dokumenterte observasjonene med penn og papir.

Einarsdóttir (2007, s. 205) skriver at barna bør informeres om at de deltar i studien, og at de har mulighet til å trekke seg fra å delta. Hun skriver videre at verbale og nonverbale uttrykk kan være tegn på at et barn ikke ønsker å delta i studien. For de barna jeg observerte var alderen fra 1-3 år, vil dette være spesielt viktig siden de ikke har den samme evnen til å forstå om de ønsker å delta eller ikke. Jeg mener at Gunnvor Løkken (2012, s. 111) har noen interessante refleksjoner når det gjelder dette samtykke. Hun skriver at deltagerne i forskningen må ses på som samarbeidspartnere. Forskeren må balansere det at hun er avhengig av deltakernes goodwill og forskerens analytiske distanse til deltakerne. For meg som skal studere de yngste barna i barnehagen mener jeg at denne nærheten og samarbeidet med deltakerne kan være viktig. Hvis jeg kjenner barna, kan det gjøre meg i stand til å tolke signaler og ytringer de kommer med om å være med i studien.

Jeg mener at min erfaring som førskolelærer bidrar til at jeg kan tolke signaler som barna gir om de ønsker å delta eller ikke. Min erfaring kan også gjøre at jeg har kunnskap om hvordan jeg tilnærmer meg de yngste barna som kan virke tillitsvekkende og skape en tilstrekkelig nærhet. Jeg opplevde allikevel dette som en utfordring i hvor nær relasjon jeg kunne knytte til barna. Utfordringen lå i at jeg ønsket å holde både en nærhet og distanse til barna slik at jeg kunne observere uten å bli oppfattet som en interessant leker. Dette klarte jeg til dels, men noen ganger måtte jeg gi meg leken hen og legge bort notatboken.

Løkken (2012, s. 111) referer til Glesne (2006) om at nærhet til deltakerne ikke er en dårligere etisk standard enn å være distansert. En distansert holdning kan føre til at deltakerne blir tingliggjort. Forskningens etiske standard er ikke utelukkende styrte av offisielle etiske koder, men avhenger i like stor grad av hvilken kommunikasjon og interaksjon du har med deltakerne i studien.

#### 4.4 Studiens kvalitet

Kvalitetskrav for kvantitative studier og forskning er reliabilitet, validitet og objektivitet. Reliabilitet forstås som hvor nøyaktige måleredskaper vi har mens validitet er hvor god designet av studien er og om metoden er god nok for å få et riktig resultat. Objektivitet forstås som å ikke være påvirket av subjektive meninger og individuell innflytelse (Flick, 2011, s. 200-207). I kvalitative studier og forskning er disse kvalitetskravene problematiske fordi den kvalitative forskningen baserer seg ofte på kommunikasjon, interaksjon og forskerens subjektive fortolkninger. Det er derfor blitt gjort noen forsøk på å definere noen kvalitetskrav for kvalitative studier (Flick, 2011, s. 207). Et slik kvalitetskrav ifølge Flick (2011, s. 208) er en tolkning av reliabilitet, hvis studiens kvalitet skal være god, må det komme tydelig fram hva som er deltakernes ytringer og forskerens tolkninger. Videre er det et kvalitetskrav at prosessen med studien er nedtegnet og det gis refleksjoner rundt hvilke avgjørelser som er tatt i arbeidet med studien. Det bør også komme tydelig fram at studiens deltakere ikke har blitt påvirket på noen måte.

I min studie har jeg forsøkt å være tydelig på hva som er observasjoner og hva som er mine tolkninger. Jeg har også forsøkt å nedtegne observasjonene slik de hendte, men som jeg skriver tidligere var det vanskelig å få nedtegnet alt slik det hendte. Derfor er også observasjonene påvirket av hva jeg valgte å skrive ned.

Et forsøk på å definere objektivitet i kvalitative studier, handler om å vurdere hvor troverdig studien er. For å svare på dette referer Flick (2011, s. 209) til Lincoln og Guba (1985). De gir som kriterier at studien vil være mer troverdig desto lengre forskeren oppholder seg i feltet, hvor vedvarende studien er og triangulering av ulike metoder, forskere og data. Møter med fagfeller som ikke er med i studien for å avdekke blindsoner og for å diskutere studiens hypoteser og data vil også gjøre studien mer troverdig i følge

Lincoln og Guba (1985). De har videre som kriterier at forskningen må ha passende termer for å analysere dataen.

I min studie har jeg forsøkt å bruke de begrepene jeg har introdusert i de første kapitlene på en passende måte. Jeg har lest og lest om igjen hva begrepene kan bety og vurdert dem opp i mot mine funn. Veileder, lærer på studiet og medstudenter har også påvirket hvordan jeg tolker begrepene og funnene mine. Gjennom diskusjoner og tilbakemeldinger fra dem har jeg vurdert og revurdert mine analyser og funn.

For å imøtekomme generaliseringskravet til forskning skriver Flick (2011, s. 211), igjen med referanse til Lincoln og Guba (1985), at generalisering handler om å tydeliggjøre hvor stor grad av generalisering forskeren forsøker å gjøre og som er mulig. Det handler også om at det teoretiske grunnlaget for studien gir en så bred mulighet til å forstå den innsamlede dataen. Generalisering handler også om å systematisk sammenligne empirien som er samlet inn.

For min studie har jeg ikke som mål å kunne generalisere, men heller forsøker å forstå og fortolke et fenomen. Smythe et al. (2008, s. 1396) skriver at innenfor fenomenologisk forskning er dette ikke et mål å gi en generaliserbar sannhet. Målet er heller å invitere leseren med på forskerens utforskning av fenomenet, slik at leseren kan skape sin egen mening gjennom spørsmål til fortolkningene.

## 5 Sentrale funn i studien

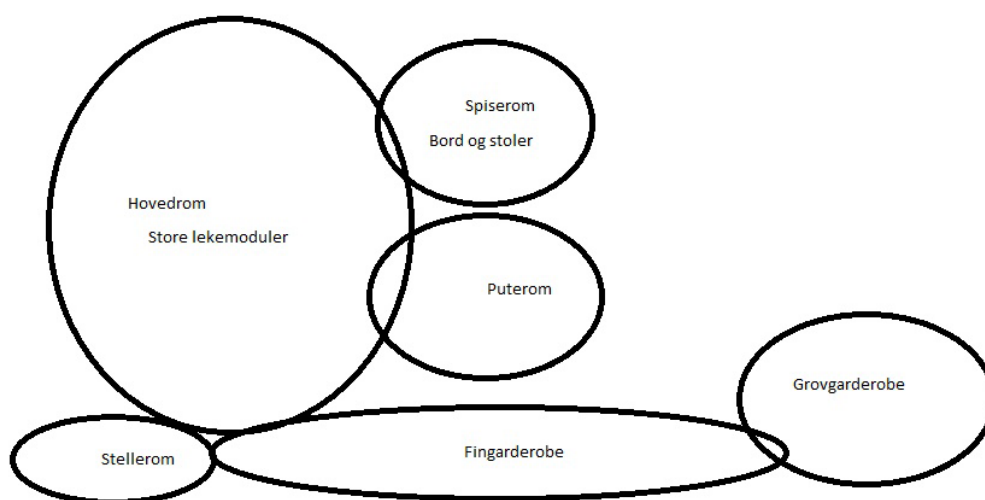
I dette kapitlet vil jeg analysere noen av mine observasjoner i lys av den aktuelle teorien. Jeg velger å la empirien stå fram som seg selv og deretter å analysere observasjonene i lys av de ulike forståelseskategorier som jeg presentert i oppsummeringen av kapittel 2. Slik jeg har beskrevet det i avsnittet om analyse i metodekapitlet er det viktig å la empirien vise vei til forståelseskategoriene. Løkken (2012, s. 99-100) skriver at innenfor forståelsesmodellen må teori forstås som et rammeverk for å forstå, forklare og forutsi visse fenomener. Hun skriver videre at teorier i bunn og grunn er et sett med velutviklede kategorier, temaer eller begreper som er systematisert i henhold til hverandre. Jeg forsøker i dette kapitlet, i ordets videste forstand, å utvikle en teori basert på de begrepene jeg har presentert i kapittel 3. Løkken (2012, s. 100) skriver videre at innen forståelsesmodellen så kan teorier lages fra grunnen av eller modifisering av tidligere teorier. Jeg forsøker til en viss grad å modifisere de teoriene jeg har presentert tidligere ut ifra den empirien jeg har hentet inn, i et forsøk på å skape nye teorier om de yngste barnas meningsskaping gjennom bruksting.

Å arbeide med teorien og empirien har vært en parallell prosess. Når jeg har sett på empirien under feltarbeidet og arbeidet med teorikapitlet, har det ført til at jeg har stilt meg ulike spørsmål. Dette har igjen ført meg til ulike teoretiske perspektiver som har ført til at jeg har sett på empirien med nye øyne og kunne stille nye spørsmål til empirien. Denne parallelle og sirkulære prosessen har både vært utfordrende og spennende da det oppleves som om man utforsker en grotte. Man vet ikke hva som befinner seg bak neste sving, og alt er i stummende mørke inntil man tenner hodelykten og kan lyse opp veien foran seg. Slik som en hodelykt fungerer, lyser den opp kun den veien som er foran deg, viser også teorien bare en måte å forstå empirien på. Det vil si at jeg ikke tror at man kan hente ut sannheten i empirien, men gir en måte å forstå den på.

Alle observasjonene er gjort innendørs og ofte i tilknytting til daglige rutiner, slik som måltider og bleieskift. I mine observasjoner er det også gjennomgående at når barn møter bruksting skjer dette i tilknytting til disse rutinene. Bruksting var generelt lite tilgjengelig gjennom dagen.

## 5.1 Presentasjon av barnehagen

Barnehagen jeg gjorde mitt feltarbeid i er en 4 avdelings barnehage i Oslo sør. Jeg gjorde feltarbeidet mitt på en småbarnsavdeling som har 14 barn og 4 ansatte. Halvparten av barna var under to år og den andre halvparten var over to år. De fleste barna hadde et annet morsmål enn norsk, og barnegruppen hadde mange barn med ulike etnisk bakgrunn. Avdelingen hadde tre rom som ble brukt til oppholdsrom, i tillegg til stellerom, fin og grov garderobe slik som illustrasjonen under viser.



## 5.2 Barns møte med bruksting

*Jeg sitter i et hjørne av avdelingen og observerer barna. Jakub (1,11g) kommer bort til meg og ser på notatboken og pennen min. Han tar pennen min og forsøker å tegne i notatboken min. Pennen min er litt vanskelig å skrive med slik at det kommer ikke noe blekk på papiret når Jakub(1,11g) forsøker å tegne på papiret. Han studerer pennen og oppdager trykkknappen bak på pennen. Han trykker den inn og ut flere ganger, han oppdager etter hvert at han kan dra knappen ut, uten motstand når knappen er trykket inn. Han gjentar dette flere ganger. Han trykker knappen igjen inn og oppdager at spissen kommer ut når han trykker på knappen. Da smiler og ler han.*

I denne observasjonen kan vi se hvordan Jakub utforsker og eksperimenterer med pennen min. Det er tydelig at han vet hvordan en penn fungerer og hva slags bruksfunksjon den

har, når han forsøker å skrive med den i notatboken min. Man kan tolke det slik at for Jakub er pennen *tilhånden* når han tar tak i den og vil skrive eller tegne. Han er klar over hvilken brukssammenheng pennen hører til. Vi kan si at han vet at pennen henviser til aktiviteten å skrive eller tegne. Eller med Fløistads (1993, s. 165) tolkning av Heidegger så vil det vi ønsker å framstille styre bruken av verktøyet (Fløistad, 1993, s. 165).

For Jakub skjer det derimot en vending når pennen ikke fungerer, den blir *forhånden*. Når han oppdager at den ikke skriver, trer pennen ut av sin brukssammenheng, og vi kan se at hans oppmerksomhet vendes mot selve pennen og dens egenskaper. Dette kan tolkes som om at brukstingens egenskaper blir tydelige, og forståelsen av brukstingens brukssammenheng blir påfallende (Fløistad, 1993, s. 170).

Ved at pennen blir *forhånden* flyttes fokuset til pennens andre egenskaper enn det at blekket kommer på papiret. Han oppdager at pennehodet kommer ut når han trykker på knappen og hvordan det ikke blir noen motstand når ha drar knappen ut. Gjennom at pennen har gått fra å være *tilhånden* til *forhånden* har Jakub gjort en ny erfaring. Det kan tolkes som om han er glad over sin nye erfaring når han smiler og ler av at han klarer å få pennespissen til å komme ut av selve pennen. Det kan virke som om pennen igjen blir *tilhånden* i denne siste delen av observasjonen:

*Han tar med seg et ark inne i boken min og går for å gjøre noe annet. Han mister arket men holder på pennen. Pennen holder han på mens han gjør andre ting i rommet, han vier ikke pennen noen annen oppmerksomhet enn at han har den i hånden.*

Pennen er ikke lengre *forhånden*, han vier den ikke lengre noen oppmerksomhet, men den fungerer kanskje i en brukssammenheng for Jakub som ikke er tydelig for meg å se.

En annen observasjon hvor en bruksting virker å være *forhånden* utspiller seg ved matbordet.

*Alle barna skal spise og har satt seg ved bordet. På bordet ligger en type brett som kan festes foran på stolene. Den består av en plate, og på undersiden er det en myk stang som skal være mellom bena på barnet, og på hver ende er det to feste anordninger med skruer. Nanna(1,7j) finner dette brettet. Først begynner hun å skru på skruene etter, dette klemmer hun på den myke delen. En av de ansatte tar det fra henne og fester det på stolen til barnet.*

I denne observasjonen er ikke brettet ødelagt men det kan virke som om det er *forhånden* for Nanna. Hun studerer dens egenskaper med både øynene og hendene sine. Det kan virke som hun studerer tingens ulike karakterer, som hvordan den føles og hvordan skruene fungerer. Det motsatte kan sies for den ansatte som fester brettet til stolen. For henne er brettet *tilhånden*, hun bruker brettet i en brukssammenheng, og har ikke rettet sin oppmerksomhet mot brettets egenskaper fordi det fungerer som det skal (Dant, 2004, s. 87).

For Heidegger er det et premiss at *tilhåndenhet* kommer før *forhåndet*. Vi må altså ha en kjennskap til den brukssammenheng som brukstingen hører til, før den kan bli *forhånden* må tingen være *tilhånden* i en brukssammenheng. For at en bruksting skal oppdages og utforskes må den være interessant for oss (Fløistad, 1993, s. 169)

For både Nanna og Jakub kan vi anta at de er klar over brukssammenhengene. For Jakub sin del viser han den ved at han forsøker å skrive på arket med pennen. Nanna som har gått i barnehagen en stund vet hvordan brettet brukes når de skal spise ved at det festets foran henne. De er altså begge klar over brukssammenhengene til de brukstingene de interesserer seg for. For begge blir brukstingene *forhånden* ved at de blir påtrengende, for Jakub sin del virker ikke pennen og for Nanna blir brukstingen påtrengende interessant.

### 5.3 Barn og bruksfunksjon

Som tidligere nevnt tilhører en bruksting alltid i en brukssammenheng. En bruksting henviser alltid til noe annet, en bruksting er alltid *til å...* . En hammer er *til å* hamre med (Fløistad, 1993).

*Alle barna har vært på stellerrommet for å skifte bleie, stellerrommet ligger i tilknytting til fingarderoben. Ada (2,7j) er alene i fingarderoben og har funnet moppen som står der. Hun holder hendene ganske langt nede på moppen og «mopper» gulvet slik en voksen ville ha gjort det. Hun kommer bort til lysbryteren i enden av fingarderoben. Hun ser litt på lysbryteren før hun bruker skaftet på moppen til å slå av lyset i gangen. Det blir mørkt og en fra personalet kommer ut fra stellerrommet for å hente henne.*



I denne observasjonen kan vi se hvordan moppen fungerer i to ulike brukssammenhenger for Ada. Den første brukssammenhengen er moppen *til å* moppe med, brukstingen mopp fungerer her til sin designede funksjon å moppe gulvet med. Når Ada kommer bort til lysbryteren, oppstår et brudd og moppen får en ny henvisning. Moppen er nå *til å* rekke opp til lysbryteren. Moppen gir Ada en mulighet til å interagere med sine omgivelser, gjennom moppen kan hun manipulere lysbryteren i fingarderoen. Moppen gir henne økt rekkevidde slik at hun kan rekke opp til lysbryteren. Heidegger (2007, s. 93) skriver at det er i omgangene med brukstingene, tilpasset hver enkelt situasjon at den viser sin væren. Når Ada bruker den både *til å* moppe og å slå av lysbryteren med så viser tingen sin væren, gjennom begge omgangene med brukstingen. Hun bruker det Heidegger (2007, s. 94) kaller omsyn, hun ser altså brukstingens «til å» eller henvisningsgrunnlag.

Jeg tolker denne observasjonen som om at moppen kan muliggjøre Ada sine intensjoner. Denne intensjonaliteten lar seg gjennomføre fordi Ada perspirerer virkeligheten gjennom kroppen og lar persepsjonen flyte ut gjennom gester (Dant, 2008, s. 11).

Hun interagerer ulikt med moppen i de to brukssammenhengene. Når hun skal moppe gulvet er intensjonen hennes rettet mot det å moppe, dette fører til at hun må perspirere moppen på bakgrunn av tidligere erfaringer og kunnskap. Det er tydelig at hun har moppet før eller kjenner til den intensjonale bruksfunksjonen til moppen. Hun orienterer seg på en slik måte at hun kunne bruke moppen som en mer erfaren mopper vil ha gjort i og med at hun holder nederst på skaftet og ikke helt på toppen. Hadde hun holdt helt øverst på moppen ville ikke hun kunne realisert sin intensjon om å moppe. Hun begynner så å moppe gulvet, gjennom å utføre denne gesten responderer moppen ved å gli bortover gulvet, hun kan så persipere denne responsen slik at hun igjen kan justere sine gester for å oppnå den ønskede effekten (Dant, 2008, s. 15).

Når hun så kommer bort til lysbryteren skifter hennes intensjon og hun må igjen perspirere og orientere kroppen sin på nytt for nå å kunne slå av lysbryteren. Dette bruddet fører til at hun bruker moppen til å utføre en annen type gester i bruksfunksjonen.

*I barnehagen har de en slik stokk som kan brukes til å plukke opp søppel på bakken. I den ene enden er det et håndtak med en knapp som lukker klypen som er i den andre enden. Denne blir brukt av personalet når de skal rydde på avdelingen. Emily(2,10j) har funnet stokken og prøver å plukke opp plasttallerkenen som ligger opp ned på gulvet. Hun holder den på en slik måte at hun ikke rekker til knappen for å lukke klypen. Hun holder den ene*

*hånden på klypen og den andre hånden mitt på stangen. Hun gir fort opp og legger fra seg stokken.*

I denne observasjonen kan vi se hvordan Emily forsøker å interagere med plukkestocken. Jeg tolker det slik at hun har ikke fullstendig forstått hvordan knappen på toppen gjør at klypen lukker seg. Hun forsøker heller å lukke klypen med hånden, samtidig er det vanskelig å plukke opp en tallerken som ligger opp ned på gulvet fordi den har ingen kanter som kan gripes. Dette kan tolkes som om Emily mangler erfaring og kunnskap med bruk av brukstingen, noe som gjør at hun ikke kan bruke den i en brukssammenheng. En som derimot har forstått hvordan brukstingen fungerer er Mustafa.

*Mustafa (3,0g) finner stokken, og vet hvordan han skal lukke og åpne klypen med knappen. Han forsøker å plukke opp forskjellige ting, men får ikke det helt til.*

Mustafa har forstått hvordan brukstingen kan brukes, at knappen på toppen manipulerer klypen i bunnen til å lukke og åpne seg. Han har altså forstått både bruksfunksjonen og brukssammenheng som plukkestocken er designet for. Hvilken betydning dette har vil jeg forsøke å beskrive senere, men foreløpig vil jeg bare poengtere at det virker som om barnets forståelse av bruksfunksjonen vil påvirke hvordan barnet kan bruke det i en brukssammenheng.

Dette betyr ikke at barn kun bruker bruksting i overensstemmelse med hvilke intensjoner de er designet for, men brukstingene må altså inngå i en brukssammenheng som er meningsfull for barnet. Dette mener jeg kommer tydelig fram i den første observasjonen med Ada. Som en motsetning kan vi se i den andre observasjonen bryter brukssammenheng sammen fordi brukstingen blir for vanskelig å interagere med. Aktiviteten plukking med stokk kan da ikke realiseres slik barna intenderer.

Det kan virke som om plukkestocken blir *tilhånden* for både Emily og Mustafa når de ikke klarer å bruke den. Det kan hende at de blir oppmerksomme på brukstingens funksjon og brukssammenheng nettopp fordi de ikke mestrer å bruke brukstingen.

#### 5.4 Barns lek med bruksting

I mitt feltarbeid var det mange observasjoner som omhandlet barns lek. I de fleste tilfeller jeg observerte barn og bruksting var det i nettopp lek de interagerte med oftest brukstingene. Jeg vil nå vise noen observasjoner hvor leken med bruksting kan ha ulike funksjoner. En kategori som er sentral er lek som utforskning av bruksting.

*På stellerrommet har avdelingen en vaskeremme og såpedispensere er montert på siden av dem i barnas høyde. Såpedispenserne er sensorstyrte, det vil si at når et barn tar hånden under kommer det automatisk ut såpe. Såpen er av en type skum, og dispenserer i et ganske stort volum. Når barna tar hånden under får de en ganske stor topp med såpeskum på hånden. Jakub (1,11g) og Arif (1,4g) står ved vasken og er egentlig ferdig med å vaske hendene. Jakub står ved rett ovenfor vaskerennen og har tilgang til springen og rennende vann. Arif står litt på siden og har ikke tilgang til vann fordi han rekker ikke bort. Jakub og Arif fører hånden under såpedispenseren slik at de får såpeskum på hendene. Jakub som står ovenfor vasken skyller det av hånden med vann og tar nytt såpeskum. Arif som står ved siden av klemmer hånden sammen slik at skummet faller sammen og blir «borte». Dette gjentar de mange ganger.*

I denne observasjonen leker barna utforskende med både såpeskum og dispensereren. Jeg tolker det slik som om at de synes det er spennende og interessant at såpeskummet blir borte når de skyller det av eller klemmer det sammen. Olofsson (1993, s. 44) skiller utforskende lek og utforskning ved hvilke kroppslige uttrykk barna har i interaksjon med materialet. Hun skriver at under utforskning virker barnas ansiktsuttrykk spent interesserte og i leken har de et mer avslappet uttrykk. Jeg synes det er vanskelig å skille mellom de to formene i denne observasjonen. Barna var nok godt kjente med såpedispenseren slik at de viste hva den kunne gjøre, samtidig var det vanskelig å se ansiktsuttrykkene deres når de holdt på med aktiviteten fordi de hadde ryggen vendt mot meg.

Slik jeg tolker det, heller jeg mot at det er lek, og dette gjør jeg på bakgrunn av Heideggers (2007) begrep *tilhånden*. Det kan virke som om såpedispenseren, kranen og såpen befinner seg i en meningsfull brukssammenheng for barna. For Jakub som tar såpeskum på hånden og skyller den av er han ikke opptatt av selve brukstingen. Heller ikke Arif virker særlig opptatt av selve funksjonen til såpedispenseren. Jeg tolker dette som en lek hvor de utforsker såpeskummets egenskaper, og dispenserens automatiske utdeling av såpeskummet i en sammenheng. Denne sammenhengen kan tolkes som en helhet hvor

Jakub og Arif inviteres til utforskende lek gjennom brukstingenes spesifikke egenskaper. Brukstingene som Arif og Jakub interagerer med blir mulig å leke med fordi de er i interaksjon med et lekende subjekt (Rasmussen, 2003, s. 49). Arif og Jakub som lekende subjekter gjør det altså mulig å leke med såpedispenseren.

Barna i studien interagerer også med bruksting i andre former for lek også. Denne situasjonen er observert på avdelingens hovedrom. De fleste barna var tilstede i rommet på dette tidspunktet, men de var opptatt av andre ting, og Emily fikk holde på en lang stund uforstyrret.

*Emily(2,10j) har funnet frem et skjerf fra en boks. Hun rister kluten med begge hendene, slik en voksen ville ristet en duk. Hun legger den så over en rød plastikkdumpe, som kan ligne på en gyngestol uten hode og som er lik på begge sider. Hun legger den nøye på plass slik at den ligger rett. Hun finner fram en frottéklut som hun også rister og legger over dumpa. Kluten og skjerfet ramler ned og hun plukker det opp og legger det på en lekekomfy som står ved siden av. Hun gjentar så ristingen og legger tøystykkene så opp på hverandre på dumpa. Hun finner enda en klut som ligger i en boks med flere kluter. Rister den og legger den opp på de andre klutene. Hun setter seg så opp på tøystykkene på hesten og dumper frem og tilbake. Hun går av flytter på klutene til komfy og så begynner hun på nytt og riste dem og legge dem lagvis på dumpa. En av de ansatte setter på musikk og Emily (2,10) bruker skjerfet og snurrer rundt mens hun holder på det. Hun fortsetter ganske snart å legge og riste de tre klutene på dumpa.*

Emily er her i interaksjon med brukstingene, klutene sammen med resten av miljøet skaper muligheter for lek. For å leke med en bruksting må barna bli invitert til å spørre seg om hvordan kan jeg leke med denne tingen?, og hvordan kan denne tingen leke med meg (Rasmussen, 2003, s. 50). Klutene i denne leken blir en form for representasjon av muligheter lek. Hvilken lek hun leker, eller hva tingene symboliserer er vanskelig å tolke, men det kan virke om hun er i leken med et alvorlig uttrykk. Det alvorlig som kommer til uttrykk er med hvilken omstendighet hun behandler klutene. Hun rister klutene før hun legger de omstendelig opp på hverandre. Det kan tolkes som at hun transformerer klutene til noe annet i denne leken, som er vanskelig for meg som observatør å få tak i. Vi kan også se at et skjerf skifter funksjon, i det en av de ansatte slår på musikken. Skjerfet har gitt en ny mulighet til interaksjon som Emily utnytter i sin lek. Rasmussen (2003, s. 52) skriver at

barn kan transformere alt de omgir seg med til leketøy, så lenge de ser det gjennom lekens optikk. Brukstingene innehar muligheten til å bli innlemmet i leken, så lenge barnet ønsker å benytte seg av muligheten. Emily benytter seg her av mulighetene som skjerfet gir til å snurre seg rundt med musikken.

I fortsettelsen av observasjonen kan vi se hvordan Emily og Ada finner felles muligheter i det samme materialet. I forkant av denne delen av observasjonen har Emily lekt mer med klutene, hun har blant annet lagt dem på hodet mitt og leggene mine. Ada har kommet bort til Emily flere ganger, men de har ikke interagert rundt et felles tema før dette skjer:

*Emily (2,10) kommer bort og spør om hun skal hjelpe. Det kommer noen foran meg, så jeg ikke helt ser hva som skjer, men jeg ser at hun klyper med fingrene i håret til Ada(2,7). Emily tar en av frottèklutene og «tørker» håret hennes. Ada setter seg på en pute, og Emily står bak henne og tørker håret hennes. Ada spør om de skal bytte, og de bytter plass. Nå tørker Ada håret til Emily. De bytter på flere ganger. Ada finner en rosa kleshenger og fører den gjennom håret til Ada. Ada bøyer seg fram og ser på Emily og spør om det er «au», Emily rister på hodet. De bytter på å tørke og å gre. De bruker også flere av de ulike klutene til å tørke håret med. Emily forsøker å sitte med bena i kors men det er vanskelig på den myke puten slik at hun sklir ned, hun forsøker flere ganger. Ada ber henne sette seg på gulvet og Ada setter seg bak henne på puten, mens hun tørker henne på håret. Mens dette har foregått, har det blitt spilt musikk på avdelingen. En av de ansatte sier at hun slår av musikken fordi det er ingen som hører på. Ada protesterer og den ansatte slår på og finner fram den sangen som spilles. Sangen er «boten Anna» av Basshunter. De bytter plass, og Ada finner en bok som barnehagen har laget om en av familiene til et barn som går på avdelingen. Emily tørker håret hennes en liten stund før de bytter igjen og nå leser Emily i boken. De bytter et par ganger til de blir avbrutt av noen andre barn.*

I denne sekvensen er det påfallende for meg hvordan hele situasjonen ligner en frisørsalong eller en skjønnhetsalong. Jeg legger merke til hvordan barnas blikk og ansiktsuttrykk er preget av et alvorlig uttrykk. Jeg assosierer barnas uttrykk med en profesjonell frisør mens jeg observerer. Når Emily setter seg med bena i kors, og Ada finner boken som hun leser mens Emily holder på med håret hennes forsterker dette inntrykket.

De brukstingene som her er tilstede er klutene og kleshengeren, i tillegg er det også en pute og en bok. Jeg tolker det slik at disse brukstingene skaper en virtuell verden for Emily og Ada. En virtuell verden som ligger mellom det virkelige og mulige som Rasmussen (2003, s. 54-55) beskriver det som. I denne virtuelle verden kommer brukstingene sammen til en helhet ved at barna transformerer brukstingene til meningsfulle enheter i deres lek. De ulike brukstingene har med sine egenskaper skapt ulike muligheter for å leke hva jeg tolker som en frisørsalong. Kluten fungerer som et håndkle, hånden som en saks og kleshengeren som en kam. Puten og boken er med på manifestere forholdet mellom kunde og frisør, ved at de underbygger og muliggjør rollen som kunde.

Brukstingene befinner seg her i en brukssammenheng, og de er forhånden ved at de fungerer i leken. Dermed skaper brukstingene en eksistensmulighet for de to barna slik jeg tolker Heidegger. Brukstingene gir frisørleken en mulighet til å eksistere, på bakgrunn av barnas tidligere erfaringer og kunnskaper om tingene (Fløistad, 1993). Jeg mener det er grunn til å anta at hadde disse brukstingene vært ukjente for barna ville de ikke kunne sett hvilke muligheter for bruk de kunne gi.

I leken kan ting gå fra å være *tilhånden* til *forhånden*, slik som den neste observasjonene kan tyde på.

*Bilal(1,11g) og Memet(1,7g) har funnet en boks med klosser som de heller ut på gulvet. Bunnen av boksen faller ut. Bilal sier at boksen er ødelagt. De leker en stund med klosser før Memet oppdager boksen. Bunnen har falt ned slik at den ligger på skrå inne i boksen. Dette gjør at Memet kan skli klosser nedover bunnplaten. Han sender noen klosser og krabber rundt for å hente dem. Nanna kommer bort og forsøker å krabbe gjennom. Dette fører til at platen trykkes ned mot den veggen som ligger mot gulvet. Nanna tar ut bunnen og Memet blir sint på Nanna. En av de ansatte legger den tilbake slik den lå før Nanna tok den. Memet forsøker å sette på plass bunnen slik at den heller men klarer det ikke. Han krabber gjennom boksen og prøver igjen fra andre siden, men får det ikke til. Alle barna blir så hentet for å gå til fellessamling.*

Memet har her oppdaget at han kan skli klosser ned på bunnplaten av kassen, kassen fungerer her i en brukssammenheng. Det kan virke som om at for Memet er kassen *tilhånden* gjennom at klossene sklir slik han ønsker det. I det Nanna krabber gjennom

kassen skjer det en vending, bunnen av kassen detter ned og mister sin bruksfunksjon i brukssammenhengen. Det kan virke som om for Memet blir kassen *forhånden*, han blir nå bevisst kassens funksjon i leken. For Nanna derimot er kassen *tilhånden* når hun har mulighet til å krabbe gjennom. Dermed kan det tolkes som om kassen har to motstridende potensialer som ikke harmonerer. Kassen har i dette tilfellet to ulike virtuelle muligheter, for Memet er det å skli klosser ned en helling, mens for Nanna er det krabbe gjennom kassen.

Rasmussen (2003, s. 55) skriver at leker og ting uttrykker et potensiale til lek som barnet kan transformere i til å passe inn i leken, samtidig kan andre leker og ting kobles sammen for å skap meningsfulle sammenhenger.

I denne observasjonen kan vi se at kassen kan gi ulike muligheter, og at den kobles sammen med andre leker. For Memet ligger det et potensiale til en lek ved å kombinere kassen med klosser, mens for Nanna er det kombinasjonen mellom kassen og kroppen som gir potensiale for lek.

Det er også tydelig at denne sammenhengen mellom tingene er viktig for Memet i og med at han blir sint på Nanna når hun krabber gjennom og forsøker å bygge opp kassen slik han hadde det før.

## 5.5 Barn som deltakere gjennom bruksting

I mitt feltarbeid så jeg også hvordan bruksting kunne brukes til å mediere deltagelse og som motstand mot vedtak. Jeg så også at bruksting kunne brukes til sanksjoner av personalet i barnehagen.

Jeg vil starte med å vise noen funn som kan tolkes som motstand mot personalet i barnehagen.

*Alle barna skal spise matbokser og Arif(1,4g) sitter ved bordet og sitter på en stol med et brett foran seg. Foran seg på bordet har han matboksen sin og drikkeflasken sin, som er en tåteflaske. Arif vil ikke spise og personalet forsøker å tilby han ulike ting samtidig som de prater med og hjelper de andre barna. Arif drikker litt av flasken sin og kaster den på gulvet. Arif blir sittende å se på de andre barna og det tar litt tid før en av personalet oppdager det og setter flasken tilbake. Hun setter seg ved siden av Arif og forsøker å gi han mat men han vil ikke spise. Et annet barn trenger hjelp til noe og den ansatte må flytte*

*seg, Arif tar flasken sin igjen og kaster den på gulvet. Hun fra personalet som satt ved siden av Arif gir han en veltekopp slik som de andre barna har. Han holder koppen i hånden en stund før han kaster den i bakken. Bilal(1,11g) som er ferdig å spise går forbi og oppdager koppen. Han plukker den opp og gir den til Arif. Arif drikker litt av den og kaster den på gulvet. Tåteflasken er i mellomtiden også blitt satt tilbake på bordet av en fra personalet, Arif oppdager det og kaster den på gulvet. Han blir sittende en stund før han blir spurt om han er ferdig og får gå fra bordet.*

I denne observasjonen tolker jeg det som at Arif viser motstand mot noe ved måltidet som jeg ikke klarte å oppdage. Ut ifra hans ansiktsuttrykk og væremåte tolker jeg det som om at han er uenig eller ønsker å yte motstand mot noe. Ved å bruke tåteflasken og veltekoppen kan han mediere sin motstand mot noe ved måltidet. I mangel på verbalt språk kan han uttrykke sin mening gjennom å kaste fra seg flasken. Han blir ikke sanksjonert når han kaster fra seg flasken, den ansatte setter tilbake flasken foran han og tilbyr han også en annen type flaske. Om den ansatte også tolker dette som en type motstand eller ikke er bevisst hva som skjer, er uvisst. Jeg tolker det uansett som om at det blir akseptert at han uttrykker seg på denne måten. Jeg tolker det også slik at han holder seg innenfor hva som er akseptabel atferd på avdelingen, han kunne med letthet ha kastet noen av de andre barnas matbokser eller flasker som var i hans rekkevide. Disse lar han være i fred og holder seg til sine ting. Han medierer altså sin motstand gjennom sine egne ting, og jeg tolker det dermed slik at han har en oppfatning av hvilken ramme han kan yte motstand innenfor.

En observasjon viste også at når barna hadde den samme brukstingene, så kunne det skapes en felles ytring. Denne observasjonen finner sted under et måltid, og retrospektivt så opplevde jeg denne sekvensen som en mektig representasjon av barnas felleskap. Lyden var slik jeg opplevde det øredøvende.

*Plutselig, uten at jeg ser hvor det begynner, begynner noen barna å slå skjeene mot bordet. Flere barn begynner å slå, det øker i kraft og i noen øyeblikk holder alle sammen samme rytme. Ingen av de voksne avbryter seansen. Det slutter like brått som det startet.*

I denne observasjonen tolker jeg det ikke nødvendigvis som motstand, men som en ytring eller en form for deltakelse i et felleskap. Barnas taktfulle hamring med skjeene skaper et



rom for likeverdig deltakelse. Bae (2012, s. 46) kaller dette fenomenet musisk-rytmisk lekenhet, og i likhet med Bae tolker jeg denne rytmiske lekenheten som en forutsetning som gir barna mulighet til deltakelse. Jeg vil også våge å påstå at instrumentene, i dette tilfellet er også skjeene delaktig i denne rytmiske ytringene som utspiller seg. Hadde ikke alle barna vært utstyrt med det samme spiseredskapet ville det kanskje ikke blitt skapt denne muligheten for deltakelse.

Jeg ble oppmerksom denne observasjonen fordi det var noe som vakte min oppmerksomhet med hvordan Nanna iherdig forsøkte å spise maten sin. I utgangspunktet er det en dagligdags hendelse, men av en eller annen grunn ble min oppmerksomhet dratt til hvordan hun spiste.

*Nanna (1,7j) sitter og spiser ris med skje. For å fylle skjeen må hun bruke hånden. Hun fører skjeen til munnen, for å få det inn i munnen må hun dytte skjeen inn i munnen med sin ledige hånd. Hun gjentar dette, og av og til spiser hun med hendene. For meg virker det som om det hadde vært lettere for henne å kun bruke hendene, men hun gjør en stor innsats for å bruke skjeen.*

I observasjonen ovenfor kan vi se hvordan Nanna med stor innsats forsøker å spise med skje. Hun fyller skjeen med hånden, og for å få skje inn i munnen må hun hjelpe den inn med den ledige hånden sin. Slik jeg opplevde personalet på avdelingen, ville det ha blitt akseptert hvis Nanna spiste med hendene, allikevel gjør hun en stor innsats for å bruke skjeen til å spise med. Jeg tolker det slik som at hun ønsker å mestre brukstingen skje. Jeg tolker det også som at Nanna er klar over den kulturelle og sosiale betydningen skjeen har som et spiseredskap, siden hun insisterer på å forsøke å mestre den. Nanna bruker også skjeen i den kulturelle konteksten som måltidet i barnehagen er, hun bruker skjeen altså pragmatisk i henhold til konteksten. Dant (2008, s. 15) skriver at mennesker interagerer med bruksting gjennom å tolke de signalene brukstingene gir i en konkret situasjon. Denne tolkningen skjer på bakgrunn av lært kulturell kunnskap om brukstingene og konteksten. Nanna viser i denne observasjonen at hun har forstått den kulturelle konteksten og at hun tolker skjeen ut ifra denne konteksten, som nettopp er å spise med skje på den kulturelle «riktige» måten.

## 5.6 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet presentert en del av de observasjonene jeg gjorde i mitt feltarbeid.

Jeg vil forsøke å gjøre noen refleksjoner i neste kapittel hvor jeg drøfter mine funn.

Jeg har gjennom presentasjonene identifisert noen forståelseskategorier hvor jeg mener de yngste barna skaper mening gjennom bruksting.

Den første er hvordan barn møter bruksting og hvordan Heideggers begreper *tilhånden* og *forhånden* kan være med på å beskrive dette møtet. I dette møtet kan det virke som om barna blir bevisste brukstingenes brukssammenheng og bruksfunksjon.

Min andre forståelseskategori er hvordan forstår barna brukssammenheng og bruksfunksjonen til de bruksting de har mulighet til å interagere med. Jeg har forsøkt å se hvordan barna bruker persepsjon og gester for å få brukstingene til å fungere i en brukssammenheng. Jeg har også forsøkt å vise hvordan det blir vanskelig for barna å bruke brukstingene når de ikke forstår eller klarer å persipere og utføre gester som brukstingen krever.

Min tredje forståelseskategori er hvordan barn transformerer brukstingene inn i sin lek og setter dem i sammenheng med andre bruksting slik at de fungerer *tilhånden* i en meningsfull lek. Jeg har forsøkt å utforske skillet mellom utforsking av og lek med bruksting, Jeg tar et forbehold om at det i utgangspunktet er vanskelig å finne et distinktivt skille mellom lek og utforsking, men jeg mener at Heideggers begreper *forhånden* og *tilhånden* kan bidra til å sette ord på denne forskjellen. Jeg har også tolket det som om at brukstingene skaper en eksistensmulighet for barnas lek, gjennom brukstingenes egenskaper kan de skape muligheter til lek, men disse egenskapene er ikke tilfeldige.

Den siste forståelseskategorien min er hvordan brukstingene kan skape rom for deltakelse. Deltakelsen kan foregå gjennom en felles bruk av brukstingene men også som en deltakelse i en større og sosial kontekst som brukstingene er designet for. Brukstingene gir også mulighet for motstand og ytring for barna, gjennom å bruke dem i blant annet lekende ytringer. Brukstingene kan også gi personalet i barnehagen mulighet til å sanksjonere barnas uønskede atferd.

I mitt neste kapittel vil jeg drøfte de funnene jeg har gjort og forsøke å knytte funnene opp mot studiens spørsmål om hvordan barn skaper mening gjennom bruksting.

## 6 Drøfting

Jeg vil i dette kapitlet forsøke å drøfte de funn jeg har gjort opp mot hvordan de yngste barna skaper mening gjennom bruksting. Hvordan barna bruker bruksting og leker med dem har gjort meg oppmerksom på hvilken betydning disse brukstingene kan ha for barna. Jeg kommer til å drøfte hvordan barna skaper mening gjennom møtet med bruksting, og hvordan brukstingene fungerer som meningsfulle bruksfunksjoner i brukssammenhenger. Jeg drøfter også hvordan brukstingene forholder seg til barnas lek, og hvordan brukstingene kan påvirke barnas deltakelse.

### 6.1 Å skape mening i møte med bruksting.

I observasjonen hvor vi møter Jakub og hans møte med pennen min, mener jeg at vi kan se hvordan han forsøker å skape mening gjennom å interagere med pennen. Han forsøker å skrive med pennen på papiret men det kommer ikke noe blekk på papiret. Dermed oppstår det et brudd som jeg tolker som Jakub blir klar over pennens bruksfunksjon og brukssammenheng. Dette bruddet leder Jakub over til å undersøke pennen, og han oppdager nye funksjoner ved pennen. Jeg tolker det som at dette bruddet gir muligheter til at Jakub får nye erfaringer, og han finner situasjonen meningsfull.

I de observasjonene jeg har presentert i det foregående kapitlet viser at når barn møter bruksting skjer det en meningsutveksling med brukstingen. Gjennom at tingene er *forhånden* blir barna klar over deres funksjon i en brukssammenheng. Slik Heidegger (2007, s. 98) beskriver det så blir bruksfunksjonen tydelig ved at de blir påfallende, påtrengende eller gjenstridig. Disse ulike modiene har som funksjon å vise hvilke bruksfunksjoner som karakteriserer brukstingenes tilhåndenhet. Når Jakub ikke får pennen til å fungere, så blir dens påfallendhet et uttrykk for hvordan den skal brukes. Slik jeg tolker det, forsøker barna å skape mening gjennom å undersøke brukstingenes fysiske egenskaper. At brukstingene blir *forhånden* for barna gjør dem i stand til å gi mening til verden. Brukstingens mening blir tydelig for barna når de opplever brudd i møtet med brukstingene. Når Jakub ikke får pennen til å fungere, oppstår et brudd som gir nye

muligheter til meningsskaping med tingen. Når Nanna undersøker brettet som tilhører stolen, kan hun undersøke hvilke egenskaper som tilhører brettet. På denne måten utvides barnas forståelse av brukstingene gjennom å veksle mellom en *forhåndenhet* og *tilhåndenhet*. Forståelsen av brukstingene er hvordan barna forstår dem i sammenheng med en henvisning. Eller hva en bruksting er *til å gjøre* noe med (Fløistad, 1993)

Fløistad (1993, s. 172) spør i sin presentasjon av Heidegger hvordan kan forståelsen av bruksting bidra til å forstå strukturene i verden?

Han resonnerer fram til at for å kunne bruke noe, må man på forhånd forstå formålet med bruken av brukstingen. Når man forstår formålet ved bruken av en bruksting, forstår man også verden i lys av denne brukstingen. Når Jakub bruker pennen, er hans forståelse av verden sett i lys av hans bruk av pennen. Dessverre for Jakub virker ikke pennen, og han blir nødt til å se på den på en annen måte. For Nanna er denne sammenhengen ikke like klar, den delen som hun undersøker er ikke noe hun bruker direkte, man kan heller si at den kanskje heller blir brukt *på* henne. Allikevel vil hun i høy grad perspirere de tingene hun undersøker på brettet. Når det blir festet på henne, kan hun føle skruene og den myke klossen. Det kan dermed tolkes slik at hun er klar over hvilken verden brettet hører til, men den vil oppleves monumentalt forskjellig fra den ansattes forståelse av verdenssammenhengen til brettet. Dant (2008, s. 15) skriver at interaksjonen med bruksting foregår med et sanselig formspråk. Brukeren av en bruksting leser hvilke intensjoner en bruksting har og interagerer med det gjennom ulike gester for å fremkalle en ønsket effekt. Kulturell kunnskap om brukstingens bruksfunksjon spiller inn samtidig som at brukstingen brukes pragmatisk i henhold til situasjonen. Den voksne og barnet bruker altså brettet på ulike måter, fordi de perspirere det på vidt forskjellige måter. Den ansatte leser noen andre intensjoner fra brettet enn det barnet gjør, det får dermed to ulike pragmatiske meninger i bruken.

Barnas møte med brukstingene kan forstås som en veksling mellom *forhåndenhet* og *tilhåndenhet*. De yngste barna i barnehagen som man kan definere som nybegynnere til verden, kan utvikle erfaringer og kunnskaper i denne vekslingen. Slik jeg har vist i mine to observasjoner er tingene *forhånden* for barna, forskjellen i observasjonene er at det virker som at Jakub får tid til å gjøre tingen *tilhånden*, og plassere den igjen i en brukssammenheng. Nanna derimot får ikke muligheten til å sette brukstingen i en sammenheng kan det virke som.

## 6.2 Å skape mening ved bruksfunksjoner

I mine observasjoner så jeg at barna brukte brukstingene i ulike brukssammenhenger. Slik som Ada viste når hun brukte moppen til å moppe med og til å slå av lysbryteren. Barna endret bruksfunksjonen til en gjenstand ut i fra hvilken brukssammenheng de ønsket å realisere. Slik som jeg har skrevet ovenfor, er barnet avhengig av å forstå verdensstrukturer for å kunne bruke bruksting i en sammenheng. I observasjonen med Ada kan vi se at hun forstår strukturen ved å moppe og strukturen ved lysbryter. For Ada sin del er det mulig å skape mening gjennom å bruke brukstingen i ulike sammenhenger og til ulike funksjoner. Slik jeg tolker det, gir moppen Ada en mulighet til å realisere seg selv på, eller en bestemt måte og eksistere. Hun kan utføre en jobb som er ment for personalet i barnehagen i og med at hun kan bruke moppen, og hun kan nå opp til en bryter som hun egentlig ikke skal kunne nå.

Det motsatte kan vi på en vis måte se hos Mustafa og Emily, de er klar over brukssammenhengen til plukkestocken, men de klarer ikke å bruke den. Det kan dermed tolkes som om at de ikke er fullstendig klar over dens bruksfunksjon. De har ikke forstått de nødvendige strukturene som plukkestocken er bygd opp rundt. Det er selvfølgelig også vanskelig for barna å bruke plukkestocken på grunn av dens lengde, som er tilpasset en voksen person. Jeg tolker det allikevel slik at de ikke kan bruke stocken i henhold til sin funksjon i denne brukssammenhengen. Det virker også som om at plukkestocken mister sin attraksjon når de ikke mestrer bruken av den, begge barna legger den ganske fort fra seg.

For at barna skal kunne skape mening gjennom de brukstingene de interagerer med, kan det virke som om de må kunne klare å utnytte de bruksfunksjonen brukstingene innehar. Dant (2008, s. 15) skriver at barn lærer hvilken mening brukstingene innehar og hva de er til innenfor den kulturelle rammen de befinner seg innenfor. Bruksting er produserte ting som får sin mening i den omgangen som mennesket har med brukstingen. Den menneskelige måten å interagere med bruksting på er tilegnet gjennom erfaringer som er iboende i kroppen. Når Emily og Mustafa ikke kan bruke plukkestocken etter de intensjonene de har i omgangen med plukkestocken, kan dette tolkes som manglende erfaringer med brukstingen. Fordi Emily og Mustafa ikke klarer å ha en meningsfull

pragmatisk interaksjon med plukkestocken er den ikke lengre interessant. Ada derimot klarer å utføre sine intensjoner gjennom moppen, og hennes erfaringer med moppen fører til at hun kan ha en pragmatisk interaksjon med moppen. Muligheten for å kunne ha en pragmatisk interaksjon med brukstingene virker som at må til for at barna skal kunne få et meningsfullt utbytte av brukstingen.

### 6.3 Bruksting og lek

De yngste barnas lek med bruksting kan tolkes som transformasjoner. Barna transformerer brukstingene til meningsfulle rekvisitter i sin lek. Det kan også virke som om brukstingene også er medvirkende i denne meningsskapingene ved at de tilbyr ulike egenskaper som kan lekes med. Det kan virke som om barna benytter brukstingenes potensialer i lek, og at det ikke er tilfeldig hvilke potensialer de utnytter seg av. Når Emily og Ada benytter seg av klutens myke egenskaper og kleshengerens stivhet til å leke hva jeg tolket som frisør, vil jeg tolke det som om at det er nettopp disse egenskapene som gjør at tingene passer inn i deres brukssammenheng.

Barnas lek med bruksting er også avhengig av at bruksfunksjonen passer inn med brukssammenheng. Skal barna kunne utnytte det potensialet som ligger i brukstingene, må de forstå verdensstrukturene brukstingene omgir seg med. Når Ada og Emily transformerer en kleshenger til en hårbørste er det tydelig at de forstår den strukturen hårbørsten befinner seg i. Ada spør Emily om det er «au» når hun fører den kleshengeren gjennom håret hennes, hun forstår med andre ord hårbørsten er i stand til å gjøre vondt. Jakub og Arif viser også hvordan de forstår såpedispenserens funksjon. For Jakub virker det som om at såpedispenseren og kranene fungerer sammen i leken, og funksjonene fasiliteter en meningsfull brukssammenheng i denne leken. For Arif er også såpedispenseren med på å gjøre leken til en meningsfull interaksjon med såpeskummet. Slik jeg tolker barnas lek med bruksting, så gir brukstingene barna muligheter til å leke med både brukstingenes funksjoner og transformere brukstingene til å passe inn i leken. Brukstingenes transformasjoner til noe å leke med er slik Rasmussen (2003) beskriver dem, en virtuell forandring av brukstingenes muligheter til å inngå i lek. Når barna leker med brukstingene får de en henvisning innfor leken. Å se brukstingens henvisning er hva Heidegger (2007, s. 94) beskriver som omsyn. Heidegger (2007) beskriver dette omsynet som:

*«Den «praktiske» måten å forholde seg på er ikke «ateoretisk» i den forstand at den ikke har et syn, og det er heller ikke slik at forskjellen mellom den praktiske og ateoretiske måten å forholde seg på, bare ligger i at den første betrakter og den andre handler, og at handlingen anvender teoretisk erkjennelse for å ikke forbli blind. Betrakningen er tvert imot like opprinnelig en besørging som handlingen har sitt syn. Den ateoretiske måten å forholde seg på, innebærer bare å se på uten omsyn» (2007, s. 94)*

Slik jeg tolker Heidegger, vil dette si at når barna leker med en bruksting, bruker de et praktisk syn på brukstingen. Dette synet er altså hvordan barnet kan se brukstingens henvisning i en meningsfull sammenheng. Barnets lek, eller handling, med brukstingen er derfor en måte å se en sammenheng. Barnet viser en forståelse av en brukstings henvisning gjennom å bruke den til hva Rasmussen (2003) beskriver som en virtualisering av hva det som er virkelig. Slik jeg tolker Heidegger, så er handlingen også teoretisk fordi den viser en forståelse for brukssammenhengen. Når Ada og Emily leker det jeg tolker som frisørlek, virker det som om de transformerer kleshengeren om til en kam. De viser med dette en teoretisk forståelse av det henvisningsgrunnlaget en kam befinner seg innenfor. Leken med bruksting kan dermed forstås som en teoretisk forståelse av de henvisninger en bruksting blir transformert til å fungere som.

#### 6.4 Bruksting og deltakelse

I mine observasjoner har jeg sett at bruksting kan gi inngang til å delta på ulike måter. De kan gi inngang til å ytre seg, til å utøve motstand og til å delta i et felleskap. Dant (2008) skriver at bruksting er kodet med ulike kulturelle og sosiale meninger, i mine observasjoner mener jeg å se at disse meningene kan forhandles om eller brukes til å mediere gjennom. Når Arif kaster flasken sin i gulvet kan det virke som om han medierer sin motstand til måltidet gjennom flaskene. Flaskene får sin mening i situasjonen ved at de kastes på gulvet. Dant (2008) kaller dette for pragmatisk meningsinnhold, ved at situasjonen bestemmer meningsinnholdet til gjenstanden. Dette kan vi også se i den rytmiske ytringen når barna slår skjeene i bordet og skaper et rytmisk felleskap. Meningsinnholdet skapes i felleskap og blir mediert gjennom skjeene.

I en større og sosial kontekst kan vi se hvordan Nanna forsøker å inngå i et felleskap som er kodet inn i bruken av skjeen. Nanna forsøker å mestre denne bruken av skje slik at hun kan tre inn i dette fellesskapet. Skjeen kan i denne observasjonen tolkes som en inngang til et felleskap og en deltakelse i en kulturell kontekst.

Østrem (2012, s. 94) skriver at medborgerskap kan bety flere ting. Det kan handle om individets opplevelse av egen identitet og tilhørighet. Det kan også forstås som deltakelse i det offentlige liv, forholdet mellom rettigheter og plikter og opplevelsen av tilhørighet. Videre impliserer begrepet grensen mellom hvem som er innenfor og hvem som er utenfor. Slik jeg har tolket mine observasjoner, så gir brukstingene mulighet til tilhørighet og identitet, fordi de gir mulighet til å tre inn i en sosial og kulturell ramme. Brukstingene kan slik jeg tolker mine observasjoner, gi en mulighet til å realisere dette begrepet under. Når barnet benytter en bruksting er dette også en interaksjon med omverden, det kan i vid forstand ses som en ytring. Slik jeg har vist til tidligere er enden på alle brukssammenhenger mennesket selv. Måten mennesket forstår seg selv er blant annet at de kan ta i bruk meningsfulle brukssammenhenger (Fløistad, 1993). Skal barnet da forstå seg som en medborger som er innenfor felleskapet og har tilhørighet, må det få muligheten til å bruke bruksting på en meningsfull måte.

Skal barn kunne være deltakere i samfunnet og anses som medborgere, må også de materialer og ting som barna bruker og omgir seg med spille en rolle. Ved at barna får mulighet til å bruke bruksting og mestre dem kan barna delta i det sosiale felleskapet. Når barna kan bruke bruksting i en brukssammenheng, så viser dette også hvilken forståelse de har av denne sammenhengen. Brukstingene opptrer i en sosial kontekst hvor bruksfunksjonen kan være kodet inn i brukstingen. I observasjonen hvor Nanna spiser med skje, kan vi se hvordan hun strever med å mestre denne brukstingen. Når Nanna kan mestre denne brukstingen, trer hun inn i det sosiale felleskapet som skjeen representerer. Det kan også være slik at mangelen på mestring vil føre til utelukkelse fra dette felleskapet fordi brukstingen blir *forhånden*. Det blir påtrengende for barnet at det ikke kan bruke brukstingen i den ønskede brukssammenhengen (Heidegger, 2007).





## 7 Avsluttende refleksjoner

I min studie har jeg sett hvordan de yngste barna interagerer med bruksting i på ulike måter. Observasjonene har vist hvordan de yngste barna skaper meninger på ulike måter

gjennom deres bruk av bruksting. Brukstingene har vært med på å skape meninger ved at de har vært rekvisitter i ulike leker. Jeg har også sett hvordan bruksting kan utvide barnas forståelse av strukturene i verden ved at de interagerer med brukstingene på ulike måter. De bruksting som barna møter i barnehagen kan gi barna mange muligheter for å skape mening. Dette kan tyde på at brukstingene kan være viktige for at barna skal kunne interagere meningsfullt med verden. I min studie kan det virke som om personalet i barnehagen og barna har et ulikt syn på hva disse tingene medierer. For personalet kan det virke som om brukstingene ikke gis oppmerksomhet og ofte inngår i rutinene i barnehagen. Mens for barna virker det som om de har flere ulike betydninger enn kun det rutinepregede, i lek for eksempel. Slik jeg har sett at barna har interagert med de ulike brukstingene ser det ut som om de interagerer med brukstingene med nysgjerrighet og en utforskende holdning. For personalet virker det som om at disse brukstingene inngår som en naturlig del av arbeidsdagen.

## 7.1 Svar på studiens spørsmål

I dette avsnittet vil jeg å gi et slags svar på studiens spørsmål, selv om det er vanskelig å gi et entydig svar på studiens spørsmål, og det er heller ikke målet. I tråd med forståelsesmodellen forsøker jeg å fortolke et fenomen ved å avdekke meningene bak de menneskelige handlingene (Løkken, 2012, s. 71). Målet har heller vært å forsøke å forstå og beskrive et fenomen. Min studies spørsmål er: *Hvordan skaper barn mening gjennom bruksting?* Som underspørsmål hadde jeg: *Hvordan bruker barna bruksting til å interagere med hverandre?*

### 7.1.1 Meningsskaping gjennom lek

Gjennom min studie har jeg forsøkt finne meningen bak barnas bruk av bruksting. Denne meningen er ikke øyeblikkelig synlig, men ved hjelp av de ulike begrepene fra Heidegger og Dant har jeg forsøkt å beskrive meningene som kan ligge skjult i interaksjonen med brukstingene. Den meningsskapingen som finner sted i interaksjonen med brukstingene virker som styres av om brukstingene er forhånden eller tilhånden. I de situasjonene hvor brukstingene er tilhånden inngår de i en meningsfull brukssammenheng, være seg i lek eller i en annen aktivitet. Slik vi ser i observasjonene hvor barna leker med brukstingene

gjennom utforskende lek og som rekvisitter i rollelek. I den utforskende leken kan det virke som om det er selve tingen som er med på å skape meningen. Som vi ser i observasjonen hvor Arif og Jakub leker med såpedispenseren og vannkranen. I denne leken inngår dispenseren og kranen i en brukssammenheng som gjør leken meningsfull. Som jeg har skrevet tidligere anser Heidegger at mening og forståelse er henger sammen (Fløistad, 1993, s. 95). Dermed kan denne leken oppfattes som en forståelse av såpedispenseren og kranen innenfor de henvisningene som leken gir. På samme måte kan Emilys og Adas lek med kluter, kleshenger og puter forstås som deres forståelse av brukstingenes henvisning til noe, de i dette tilfellet en frisørlek. Barna forstår altså de henvisningene som brukstingene gir som meningsfulle muligheter til å leke. Rasmussen (2003, s. 49) skriver at å leke med leketøy, og med det menes alle ting som blir lekt med, er en form for visualisering av det som er virkelig. Når barna i min studie leker med bruksting så visualiserer de en form for virkelighet som bare kan oppstå når leketøyet er tilhånden i den bestemte brukssammenheng som leken er. Hvis brukstingene derimot er forhånden, kan det vise seg at leken kan bryte sammen. I observasjonen med Memet som leker med klossene, bryter leken sammen fordi boksen blir ødelagt. Det kan virke som om han blir klare over kassens egenskaper og dens funksjon når brukssammenheng bryter sammen. Dette ender opp med frustrasjon hos Memet, som ikke får lekt leken sin mer.

Dermed mener jeg studien viser tegn på at barna skaper mening ved at brukstingene er tilhånden i leken og henviser til meningsfull lek.

### *7.1.2 Meningsskaping som forståelse*

Selv om at brukstingene kan være for hånden, så kan dette også være et grunnlag for meningsskaping. Når Jakub låner pennen min og ikke får den til å virke, blir han klar over nye egenskaper ved pennen. Bruddet pennen gir ved at den blir for hånden, gjør at Jakub får nye erfaringer med pennen. Min studie viser også at det virker som om at når brukstingene blir for hånden, gir det mulighet for å få nye meningsfulle erfaringer med brukstingene. På den andre siden kan også brukstingenes forhåndethet føre til at lek bryter sammen, eller at bruksting ikke lengre er interessant. Forhåndenhet kan dermed føre til både nye forståelser og til at det ikke blir skapt mening.

### *7.1.3 Meningsskaping ved deltakelse, felleskap og medborgerskap*

I min studie har jeg også sett hvordan barna har interagert med felleskapet gjennom bruken av bruksting. De har inngått i en meningsfull deltakelse med omgivelsene og menneskene rundt seg, ved å bruke brukstingene i ulike sammenhenger. Barna har brukt brukstingenes ulike funksjoner til å vise motstand mot personalet, til å skape et felleskap seg imellom og for å delta i samfunnet. Min studie kan vise hvordan brukstingen kan spille en rolle for hvordan barna kan være en aktiv deltaker i barnehagen. Barna kan gjennom disse brukstingene skape rom for å delta, påvirke og medvirke meningsfullt med barn og voksne i barnehagen.

Hvis barn skal oppfattes som medborgere, er de også avhengig av å ha redskaper som gjør at de kan delta i det offentlige. Kan et bord og en stol som er i barnets høyde føre til at barnet får en større mulighet til deltakelse enn, ved å sitte på en tripp-trapp stol? Kan bordet og stolen i barnehøyde gjøre at barna kan bruke det i en brukssammenheng som igjen gir mulighet til å medvirke, som igjen gir mulighet til å eksistere som medborger? Hvis begrepet medborger skal forstås som muligheten til å være aktiv deltaker i et samfunn der meninger brytes og perspektiver møtes, så må barnet kunne delta i kraft av seg selv (Østrem, 2012). Skal barnet kunne delta i kraft av seg selv, blir det nødvendig for barnet å kunne få muligheten til å håndtere de verktøy og bruksting som brukes av felleskapet. Dermed blir det relevant å ikke bare forstå barns omgang med bruksting som lek, men også som verktøy for deltakelse i samfunnet.

## 7.2 Barns interaksjon med hverandre gjennom bruksting.

Jeg har ikke berørt dette spørsmålet direkte i min studie, kun indirekte når jeg har analysert mine observasjoner og drøftet dem. I leken bruker de brukstingene som en felles referanse, som i observasjonen med Ada og Emily hvor de bruker kleshengere, kluter og puter til å skape et felles grunnlag for leken. Barna tolker brukstingene gjennom de tegn som er kodet inn i brukstingene. Brukstingene er kulturelt kodet slik at de bringer oss i kontakt med mennesker både nært og fjern (Dant, 2008, s. 16). Brukstingene kan også skape konflikt ved at barna tolker deres bruksfunksjoner på ulike måter. I observasjonen hvor Memet og Nanna ikke er enige om hvilken bruksfunksjon klossekassen skal ha, fører dette til frustrasjon hos Memet. Memet blir sint på Nanna fordi hun ødelegger den bruksfunksjonen klossekassen har i Memets lek. Han kan ikke lengre skli klosser ned på kassens bunn.

Brukstingene kan også brukes til å dyrke felleskapet slik barna viser i sin taktfulle skjekonsert ved matbordet, hvor samtlige barn deltar i denne ytringen.

Barnas interaksjon med hverandre gjennom bruksting virker som om er knytt opp rundt en felles forståelse av bruksfunksjon, eller motstridende forståelser av bruksfunksjonene. Hvor den felles forståelsen kan fører til lek og positive samspill, så kan det også virke som om at ulike forståelse kan føre til konflikt i visse tilfeller.

### 7.3 Studiens relevans for det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

Jeg har tidligere poengtert at min studie har hovedsakelig dreid som om å forsøke og forstå et fenomen, og beskrive dette utifra ulike begreper. Disse begrepene mener jeg kan ha relevans for barnehagen, når de skal beskrive og dokumentere barnehagens pedagogiske arbeid. I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) står det at:

*«Systematisk vurderingsarbeid legger grunnlaget for barnehagen som lærende organisasjon. Barnehagen som organisasjon bærer på tradisjoner, sammensatt kompetanse, innforståthet og taus kunnskap som er viktig å sette ord på og reflektere over for å legge grunnlaget for videre kvalitetsutvikling (2011, s. 50)*

Jeg mener at de begrepene jeg presenterer i min studie, kan bidra til å sette ord på dette som ligger skjult, altså det som er innforstått eller den tause kunnskapen.

Jeg mener også at min studie kan ha betydning for andre deler av barnehagen som en pedagogisk institusjon. Slik jeg har observert i min studie ligger brukstingene i en slags gråsoner mellom leketøy og redskaper for den daglige driften av barnehagen. Det kan virke som om at barna kommer i kontakt med disse brukstingene i typiske rutinesituasjoner, som måltider, stell og påkledning. I det store og hele er de ikke tilgjengelige for barna hele dagen, men de opptrer sporadisk eller til faste tider. Ved at de opptrer ved disse rutinesituasjonene kan de hjelpe barna i å forstå brukssammenhengen til brukstingene. Ved at såpedispenseren opptrer når barna skal vaske hendene før maten, kan såpedispenseren bidra til at barna forstår at såpedispenseren tilhører aktiviteten vasking av hender. Dant (2008) skriver at:

*«children learn, as do we all, what objects mean and what they are for through engaging with them in use within the culture».* (2008, s. 15)

Hvis barna får møte og interagere med bruksting i barnehagen, vil de kunne få en forståelse for hva en bruksting betyr og kan brukes til. I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) står det at:

*«Barnehagen skal ha arealer og utstyr nok til lek og varierte aktiviteter som fremmer bevegelsesglede, gir allsidig bevegelseserfaring, sanseerfaring og mulighet for læring og mestring.»* (2011, s. 16)

Skal barnehagens fysiske miljø bidra til mulighet for læring og mestring, bør også barna få mulighet til å lære og mestre de hverdagslige brukstingene som de møter i sin hverdag. Disse brukstingene som kanskje forsvinner inn i sin tilhåndenhet hos personalet i barnehagens daglige drift, kan være spennende og interessant for de yngste barna. Dant (2008) skriver at:

*«These practices, which seem to us to be merely functional in terms of meeting needs, are sociologically significant as they locate us in particular cultures at particular times, and in relations with other people both near and far»* (2008, s. 16)

Barnehagens personale må kanskje justere sitt syn på brukstingene og innta en fenomenologisk tilnærming til dem. Med fenomenologisk mener jeg at personalet må forsøke å se meningene som ligger skjult bak brukstingene og hvordan de kan brukes (Heidegger, 2007, s. 63). Slik som Van Manen (2007, s. 12) skriver er målet med fenomenologien er å være fri fra dømmende teorier, personalet i barnehagen må derfor prøve å se på brukstingene fra nye perspektiver og forsøke å løsrive seg fra de normer som preger deres omgang med brukstingene. Personalet i barnehagen bør med andre ord prøve å forstå barnas omgang med brukstingene.

Jeg mener at Hanssons (2012) og Thorbergsens (2012) forskning viser et slik endret perspektiv. Når Hansson bruker sko til å formidle et tema, bryter hun med de konvensjonene som ligger til skoene, og ser dem ut fra et annet perspektiv. Skoene opptrer

dermed i en annen brukssammenheng enn den konvensjonelle. Thorbergesen (2012, s. 237) skriver også om hvordan for eksempel pappør får en pedagogisk relevans fordi de blir undersøkt og lekt med av barna i en pedagogisk kontekst. Brukstingene får nye brukssammenhenger som barna finner meningsfulle. Personalet i barnehagen kan skape nye forståelser, slik som disse to ulike prosjektene har vist gjennom å redefinere bruksfunksjonen til brukstingene og hva de henviser til. Personalet har også muligheten til å skape nye pragmatiske interaksjoner ved å introdusere brukstingene i nye kontekster og sammenhenger (Dant, 2008).

I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) står det at:

*«Barn må både få oppleve tilknytning og fellesskap og kjenne at de kan utøve sin selvbestemmelse og uttrykke egne intensjoner.»* (2011, s. 12)

Slik min studie viser kan brukstingene ha noe å si for hvordan barna kan oppleve tilknytning og fellesskap. Når brukstingene er tilhånden for barna, inngår de i en aktivitet (Heidegger, 2007). Slik som skjeen under et måltid kan være til å spise med eller til å holde en rytme med. Brukstingene er en måte å realisere den tilknytningen og det fellesskapet som skal finne sted i barnehagen ved at de gir mulighet til å delta i en aktivitet. Er brukstingen forhånden for et barn blir den påtrengende, påfallende eller gjenstridig ved at den ikke fungerer eller mangler etter den hensikt barnet har tenkt seg (Heidegger, 2007). Brukstingen kan dermed påpeke at barnet ikke deltar i et fellesskap. Hvis vi går tilbake til barndommen på slutten av 1800-tallet var arbeiderbarna integrert i de voksnes arenaer. De var bidragsyttere til familiens levebrød og derfor nødvendige for familiene (Schrumpf, 2012, s. 277). Sammenlignet med dagens barn i norske barnehager, er premisset for deltakelse noen helt andre. Det hint vi finner fra 1800-tallets arbeidersamfunn er hvordan barna bidro til familien og samfunnet, de ble ansett som viktige aktører for at familiene skulle klare seg. Slik min studie viser kan barna delta i barnehagen gjennom bruken av bruksting. Slik som Østrem (2012, s. 95) skriver handler medborgerskap om deltakelse. Å tillate barn å delta i kraft av seg selv gjennom bruksting, kan være en måte å realisere barnet som medborger.



Brukstingene som barna i barnehagen omgir seg med, kan ha mange ulike funksjoner slik jeg har vist i min studie. Som en pedagogisk institusjon kan personalet i barnehagen se på brukstingene med en nytt blikk og forsøke å lete etter meningene bak de ulike interaksjonene mellom barnet, barna og brukstingene.

#### 7.4 Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å finne ut hvordan de yngste barna skaper mening gjennom bruksting. Ved å fordype meg i Martin Heideggers(2007) filosofi om bruksting og Tim Dants (2008) begrep pragmatisk interaksjon med materialitet, har jeg forsøkt å finne et sett med begreper som kan hjelpe meg å analysere den empirien som er hentet inn under mitt feltarbeid. Ved å være inspirert av den hermeneutiske fenomenologien har jeg forsøkt å forstå fenomenene ut fra de kontekstene de har opptreidd i. Målet med studien har vært å forsøke å forstå et fenomen som jeg har opplevd som fascinerende og spennende. Dants og Heideggers begreper har hjulpet meg til en forståelse av hvordan de yngste barna skaper mening gjennom bruksting. Rassmussens (2003) teorier om barnas lek med ting, har også gitt meg et begrepsapparat for å beskrive barnas lek med brukstingene.

Studien har vist meg at de yngste barnas omgang med bruksting har mange ulike dimensjoner. Det virker som om brukstingene både styrer og blir styrt i samspillet med barna, og brukstingene kan være medvirkende til forståelse, lek og deltakelse.

De yngste barnas interaksjon med bruksting kan ses på som kommunikasjon som medieres gjennom brukstingene (Dant, 2008). Ved å tolke denne kommunikasjonen kan vi få nye muligheter til å forstå de yngste barnas meninger, og hvordan de opplever barnehagen. De uttrykksformene barna medierer gjennom bruken av bruksting kan gi de mulighet til å delta og medvirke i sin hverdag, hvis personalet i barnehagen er i stand til å forstå og fortolke de.

De fenomener jeg har undersøkt i min studie, mener jeg kan gi grunnlag for mer forskning og studier. Heideggers filosofi om bruksting mener jeg kan ha potensiale for også å studere andre aspekter ved barnehagen. Jeg mener også at det ligger et potensiale for videre studier av forholdet mellom barns medborgerskap og barns bruk av bruksting.

## 7 Litteraturliste

Bae, B. (2012). Kraften av lekendesamspill; Potensial for medvirkning og ytringsfrihet. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette* (s. 34-56). Bergen: Fagbokforlaget.

- Berndtsson, I., Claesson, S., Friberg, F., & Ohlen, J. (2007). Issues about thinking phenomenologically while doing phenomenology. *Journal of Phenomenological Psychology, 38*(2), 256.
- Brønstad, E. S., & Øksnes, M. (2014). Leketøyets lekeverdi (s. 217-233). Bergen: Fagbokforlaget.
- Corrine, G. (2006). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Dant, T. (2004). *Materiality and society*: McGraw-Hill International.
- Dant, T. (2008). The `pragmatics` of material interaction. *Journal of Consumer Culture, 8*(1), 11-33.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi: Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European early childhood education research journal, 15*(2), 197-211.
- Eriksson Bergström, S. (2013). *Rum, barn och pedagoger: Om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö*. Umeå, Umeå universitet.
- Fjørtoft, I. (2012). Barnas lekebiotoper. I A. Krogstad, G. K. Hansen, K. A. Høyland & M. Thomas (Red.), *Rom for barnehage: Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 65-76). Bergen: Fagbokforlaget.
- Flick, U. (2011). *Introducing research methodology: a beginner's guide to doing a research project*. Los Angeles, California: SAGE.
- Fløistad, G. (1993). *Heidegger: en innføring i hans filosofi*. Oslo: Pax.
- Frykman, J. (2005). Når ting blir redskap. I M. Kragelund & L. Otto (Red.), *Materialitet og dannelse* (s. 19-31). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi: utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen.
- Gammelby, M. L. (2012). *Plads til barndommen: En undersøgelse af sammenhænge mellem plads, rum og pædagogisk praksis i børnehaven*. Videnbasen for Aalborg UniversitetVBN, Aalborg UniversitetAalborg University, Det Teknisk-Naturvidenskabelige FakultetThe Faculty of Engineering and Science, Statens Byggeforskningsinstitut (SBI) Danish Building Research Institute.
- Hansson, H. (2012). Kunstneriske forstyrrelser med romlige og materielle for- og etterspill. I A. Krogstad, G. K. Hansen, K. A. Høyland & M. Thomas (Red.), *Rom for barnehage: Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 149-170). Bergen: Fagbokforlaget.
- Harman, G. (2010). Technology, objects and things in Heidegger. *Cambridge Journal of Economics, 34*(1), 17-25.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og tid*. Oslo: Pax.
- Hopperstad, M. H. (2013). "Rulle rulle": toåringers meningsskaping med tredimensjonale konstruksjoner i papir. *Tidsskriftet FoU i praksis, 7*(3), S. 33-58.
- Krogstad, A., Hansen, G. K., Høyland, K., & Moser, T. (Red.). (2012). *Rom for barnehage: flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Leroi-Gourhan, A. (1993). *Gesture and speech*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (B. 75): Sage.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: en vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Løvig-Larsen, H. T. (2013). *Små barns væremåte sett i lys av begrepene kroppslighet og materialitet* Universitet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Nordtømme, S. (2012). Muligheter i mellomrom! I A. Krogstad, G. K. Hansen, K. A. Høyland & M. Thomas (Red.), *Rom for barnehage: Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. S. 213-227). Bergen: Fagbokforlaget.

- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olofsson, B. K. (1993). *Lek for livet: observasjoner og forskning om barns lek*. Saltrød: Forsythia.
- Rasmussen, T. H. (2003). The virtual world of toys-playing with toys in a Danish preschool. I A. Nelson, L.-A. Berg & K. Svensson (Red.), *Toys as communication* (s. 47-57). Stockholm.
- Schrumpf, E. (2012). En tredje vending i barndomshistorien?—fra struktur til kultur og materialitet. *Historisk tidsskrift*, 91(02), 251-278.
- Smythe, E. A., Ironside, P. M., Sims, S. L., Swenson, M. M., & Spence, D. G. (2008). Doing Heideggerian hermeneutic research: A discussion paper. *International journal of nursing studies*, 45(9), 1389-1397.
- Steinsholt, K. (2014). *Nysgjerrighetens pedagogikk: om rasjonalitet i vitenskap, hverdagsliv, kommunikasjon og etikk*. Trondheim: Akademika.
- Thorbergesen, E. (2012). Lekemateriell og barns lek. I A. Krogstad (Red.), *Rom for barnehage: flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 309 s. : ill.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1).
- Williams, E., & Kendall-Scott, L. (2006). Autism and Object Use: The Mutuality of the Social and Material in Children`s Developing Understanding and Use of Everyday Objects. I A. Costall & O. Dreier (Red.), *Doing things with things: the design and use of everyday objects* (s. 51-65). Aldershot: Ashgate.
- Ødegaard, E. E. (2007). *Meningsskaping i barnehagen: innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger*. Göteborg University, Göteborgs universitet.
- Øksnes, M. (2008). Lekens ontologiske betydning hos Hans-Georg Gadamer. *Barn*, 3, 75-88.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*: Cappelen Damm.

## Vedlegg 1

# Forespørsel om deltakelse i mastergradsstudie

## ***”De yngste barna i barnehagen og bruksgjenstander”***

Mitt navn er Gisle Rødsand og jeg er student ved Høgskolen i Buskerud og Vestfolds masterprogram barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap. I den anledning skal jeg utføre et feltarbeid hvor jeg skal observere de yngste barna i barnehagen. Jeg har arbeidet i barnehagen i mange år som både assistent, pedagogisk leder og styrer. Jeg håper dere vil delta i denne studien.

### Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for denne studien er å undersøke hvordan de yngste barna bruker og leker med bruksgjenstander, Med bruksgjenstander menes gjenstander som ikke er leker eller arkitektur, men eksempelvis bord, stoler, feiebrett og lignende. Formålet med studien er å få kunnskap om hvordan de yngste barna opplever barnehagen og hvilken betydning bruksgjenstander har for barna,

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Innsamling av data vil foregå gjennom deltagende observasjon på en avdelingen over flere dager i perioden februar-april. Observasjonene vil bli nedtegnet med penn på papir. Det vil ikke bli innsamlet personopplysninger som navn, fødselsdato eller lignende. Observasjonene vil fokusere på hvordan de yngste barna leker og bruker bruksgjenstander. Observasjonene vil bli skrevet ned slik at de kan brukes til analyse.

### **Hva skjer med informasjonen.**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun undertegnede og veileder som vil ha tilgang til observasjonsnotatene. Deltakerne i studien vil ikke kunne bli gjenkjent i senere publikasjoner.

Prosjektet skal etter planen avsluttes den 15 juni 2015. Etter dette vil all data som ikke er med i selve masteroppgaven bli slettet

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og deltakerene kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom de trekker seg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Gisle Rødsand, student ved høgskolen i Buskerud og Vestfold på telefon: 93489350 eller epost: [gisle.rodsand@student.hbv.no](mailto:gisle.rodsand@student.hbv.no).  
Veileder for studien er Solveig Nordtømme ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold.

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

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av styrer, dato)

Jeg samtykker at N.N barnehage kan delta i studien

Vedlegg 2

## **Forespørsel om deltakelse i mastergradsstudie**

## ***”De yngste barna i barnehagen og bruksgjenstander”***

Mitt navn er Gisle Rødsand og jeg er student ved Høgskolen i Buskerud og Vestfolds masterprogram barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap. I den anledning skal jeg utføre et feltarbeid hvor jeg skal observere de yngste barna i barnehagen. Jeg har arbeidet i barnehagen i mange år som både assistent, pedagogisk leder og styrer. Jeg håper dere vil delta i denne studien.

### Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for denne studien er å undersøke hvordan de yngste barna bruker og leker med bruksgjenstander, Med bruksgjenstander menes gjenstander som ikke er leker eller arkitektur, men eksempelvis bord, stoler, feiebrett og lignende. Formålet med studien er å få kunnskap om hvordan de yngste barna opplever livet i barnehagen og hvilken betydning bruksgjenstander har for barna.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Innsamling av data vil foregå gjennom deltagende observasjon på avdelingen over flere dager i perioden februar-april. Observasjonene vil bli nedtegnet med penn på papir. Det vil ikke bli innsamlet personopplysninger som navn, fødselsdato eller lignende. Observasjonene vil fokusere på hvordan de yngste barna leker og bruker bruksgjenstander. Observasjonene vil bli skrevet ned slik at de kan brukes til analyse.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun undertegnede og veileder som vil ha tilgang til observasjonsnotatene. Deltakerne i studien vil ikke kunne bli gjenkjent i senere publikasjoner.

Prosjektet skal etter planen avsluttes den 15 juni 2015. Etter dette vil all data som ikke er med i selve masteroppgaven bli slettet

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Gisle Rødsand, student ved høgskolen i Buskerud og Vestfold på telefon: 93489350 eller epost: [gisle.rodsand@student.hbv.no](mailto:gisle.rodsand@student.hbv.no). Veileder for studien er Solveig Nordtømme ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold.

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

(se neste side)

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----

(Signert av foresatte, dato)

Jeg samtykker at \_\_\_\_\_ kan delta i studien (sett inn barnets navn)