

R

Å gjøre demokrati i barnehagens kommunikative fellesskap

En studie av de yngste barna sitt språk, barnehagen sin relasjonelle og romlige kvalitet og dets betydning for de yngste barna sin tilgang og meddelelse av livsverden i barnehagen

Annette Kristoffersen Winje

Sammendrag

Denne artikkelen bygger på en kvalitativ studie fra en småbarnsavdeling i Norge. Målet er å løfte frem nye perspektiver knyttet til de yngste barnas tilgang til meningsskaping og demokratisk deltakelse i barnehagens ulike kommunikative fellesskap. Gjennom analyse og tolkning har jeg forsøkt å finne mening i de yngste barnas kroppslige og nonverbale språk ved å benytte reanalyse som hermeneutisk-fenomenologisk metode [Gadamer¹ 1960/2010; Heaton 2008]. Inngangen til fenomenet kroppslige og nonverbale språk forstår jeg ut fra Maurice Merleau-Ponty² (1945/1994) sin kroppslige fenomenologi. Artikkelen bidrar med ny kunnskap knyttet til de yngste barnas virkeliggjøring av demokrati i barnehagen, ved å fokusere på barnehagens relasjonelle rom for sosial interaksjon (Gehl 2010).

Abstract

This article is based on a qualitative study within the setting of early childhood education in Norway. The aspiration has been to highlight new perspectives related to children's access to creating meaning and participation within various communicative communities. Through analysis and interpretation, I have tried to find meaning in the bodily and non-verbal language of toddlers. This has been done by re-analyzing a hermeneutic-phenomenological method [Gadamer 2010; Heaton 2008]. I approach the topic of bodily and non-verbal language by applying Maurice Merleau-Ponty's (1945/1994) bodily phenomenology. This study develops new knowledge regarding how toddlers can make democracy real within the setting of early childhood education, by focusing on spatial and social interaction (Gehl 2010).

Innledning

Artikkelen drøfter de yngste barnas tilgang til å delta og gjøre demokrati, forstått som det å få være handlende og medskapende subjekt som erfarer seg selv som likeverdige og autonome individer i barnehagens fellesskaper (Noddings 2007). Det blir derfor viktig å se på barns tilgang til medvirkning

og demokrati i barnehagen, sett i relasjon til barns kommunikative handlinger i ulike fellesskap. Barns rett til medvirkning innebærer blant annet retten til deltakelse gjennom ytringer og gjennom det å ha innflytelse [Jansen 2015: 152; Kunnskapsdepartementet (KD) 2017]. Ifølge John Dewey³ (2005) er kommunikasjon og deltakelse det mest grunnleggende i demokrati-

bygging. I rammeplanen for barnehagen står det at:

Barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende fellesskap, der alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta. Alle barn skal kunne få oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke i barnehagens innhold, uavhengig av kommunikasjon, evner og språklige ferdigheter (KD 2017⁴).

Barns rett til selv å erfare å gjøre demokrati i barnehagen er med andre ord en kompromissløs rettighet. Demokrati som verdi må derfor gjenspeiles i praksis (KD 2017). Artikkelen hviler på denne forståelsen og forsøker å se på de yngste barnas sosiale interaksjoner og kommunikative handlinger i barnehagens sosiale fellesskaper. Det er videre lagt frem empiri som viser at det å inkorporere barn i demokratiske strukturer, kan virke som katalysator for demokratisk deltakelse i samfunnet som helhet (Matthews og Limb 1999). Enkelt sagt kan barnehagen som demokratisk møteplass ikke bare være av stor verdi for barns dannelse her og nå, men også for barns fremtid som selvstendige demokratiske borgere. Jeg har arbeidet ut fra følgende forskningsspørsmål: *Hvordan forstå de yngste barnas språk og kommunikative handlinger som initiativ til deltakelse i barnehagens kommunikative fellesskaper og hvilke relasjonelle og romlige kvaliteter spiller inn knyttet til de yngste barnas medvirkning og demokrati i barnehagen.*

Kommunikative fellesskap blir i denne artikkelen forstått som en gruppekontekst, der barn kan bygge relasjoner mellom barn og mellom barn og voksne. I demokratiske fellesskaper har individet myndighet og muligheter til å gi og ta initiativ og videre være bidragsytere i kontekstens innhold (Johansson 2013). Disse fellesskapene kan

også gi viktig næring til relasjoner og styrke tilhørigheten til fellesskapet (Graham og Fitzgerald 2010). Jeg forstår videre kommunikative fellesskaper ut fra en dialektisk relasjonsforståelse, hvor individene får ha sine indre opplevelser, følelser og tanker, og dermed ha egne oppfatninger og fortolkninger av verden (Løvlie-Schibbye 2002). Jeg vil beskrive hvordan barns språk og romlighet, som i kontekstene *måltidsituasjon* og *tur i firmannsvogn*, påvirker deres tilgang og meddelelse av livsverden. Jeg mener denne tilnærmingen ikke bare kan fortelle noe om små barns medvirkning og medskapning i barnehagens mellommenneskelige samhandling, men også kan si noe om romlighet som de relasjonelle rommene de yngste barna er en del av. Ilje-Lien (2016) skriver at kroppen gir viktige innspill til fellesskapet og at det må skapes oppmerksomhet mot arenaer der dette får spillerom i barnehagen. Røe (2001) sin forståelse av romlighet retter seg mot den sosiale konstruksjonen av rommet og den romlige praksisen. Rommet forstås da ikke som enten materielt eller sosiokulturelt, men er begge deler og overgår samtidig skillet.

- En god relasjon mellom barn og voksne beskrives som et samspill preget av demokratiske praksiser hvor likeverd, nærhet og respekt står i fokus og der det motsatte samspillet karakteriseres med distanse og kontroll fra voksne.

Empirien som danner grunnlaget for denne studien er hentet fra en primærstudie (Winje 2010) hvor jeg selv har vært observatør. For å behandle og analysere empirien som har vært utgangspunktet for denne artikkelen har jeg benyttet reanalyse (Heaton 2008) som verktøy. Problemstillingen for reanalysen er teoriimpregnerert, da materialet i en

reanalyse springer ut fra en primærstudie. Det vil si at teorier allerede har vært i kontakt med empirien som ligger til grunn for reanalysen. Jeg mener, av etiske grunner og for studiens validitet, at forskeren spesielt knyttet til kvalitative reanalyser ikke kan se bort fra teorier som er allerede har behandlet empirien og videre erstatte den med utelukkende ny teori. Jeg tolker i reanalysen empirien med ny teori ut fra eksisterende teori og nye funn ut fra eksisterende funn.

Ut fra Gadamer (1960/2010) sine hermeneutiske perspektiver er ikke forforståelser en hindring for ny kunnskap, men en forutsetning for systematisk vitenskap. Jeg har behandlet empirien og forstått den som en del og som en forlengelse av primærstudiet. Empirien i denne artikkelen presenteres som 3 episoder. Alle episodene er knyttet til barns kroppslige handlinger og språk i hverdagskontekster. Med dette som utgangspunkt er det spesielt en episode som skiller seg ut fra de andre: Episoden utspiler seg i en *fireseters-barnevogn* (episode 3). Det finnes imidlertid lite forskning med fokus på vognen i barnehagen. Jeg mener derfor at denne artikkelen bidrar med ny kunnskap og innsikt inn i barnehageforskningen.

Artikkelen tar først for seg relevant forskning og teoretiske perspektiver som danner grunnlaget for studien. Videre presenteres bakgrunn og redegjørelse for studiens metodologi og metode. Deretter beskrives empiri gjennom tre episoder med påfølgende analyse og drøfting av studiens funn. Avslutningsvis sammenfattes studiens resultater.

Medvirkning og demokrati forutsetter relasjonelle kvaliteter

I den norske barnehagen har barn rett til å få erfaring med å gjøre demokrati (Grind-

heim 2011; KD 2017; Noddings 2007). Dette blir forstått som en del av barns danning i et demokratisk samfunn (FNs barnekonvensjon 2003:86; KD 2017). «Å gjøre demokrati» handler grunnleggende om vårt menneskesyn og syn på barn. Barn blir i dag sett på som medborgere og sosiale aktører, og deres stemme og tilstedeværelse anerkjennes (James, Jenks og Prout 1999). Demokrati handler også om barns rett til medvirkning der alle barn skal ha en likeverdig virkning i den sosiale sammenhengen i barnehagen (Bae 2006: 8). Det handler både om barns deltakelse i et fellesskap og en individuell rettighet. Grunnlaget for min forståelse av begrepet medvirkning knyttet til de yngste barna finner jeg i nordisk barnehageforskning (Bae 2004, 2006, 2010, 2012; Grindheim 2015; Johansson 2003, 2004; Pettersvold 2015). Disse studiene viser at kvaliteten på relasjonen mellom voksne og barn har betydning for barns mulighet til medvirkning og demokrati i barnehagen. En god relasjon mellom barn og voksne beskrives som et samspill preget av demokratiske praksiser hvor likeverd, nærhet og respekt står i fokus og der det motsatte samspillet karakteriseres med distanse og kontroll fra voksne. Forskjellene ligger i den voksnes forståelse av hvordan barn møtes som subjekt med egne rettigheter (Bae 2010, 2012; Østrem 2012). Ifølge Bae (2004, 2006, 2010, 2012) og Ilje-Lien (2015: 8) er voksnes interesse og oppfølging av barns språklige initiativer vesentlige for barns opplevelse av å bidra i et fellesskap. Det blir derfor avgjørende at voksne i barnehagen klarer å fange opp barnas språk, som gir seg til kjenne gjennom ulike uttryksformer i barnehagens ulike kontekster (Haugen, Løkken og Røthle 2013; Johansson 2002). Ifølge Ilje-Lien (2015) handler barns muligheter til å delta i det kommunikative fellesskapet med sitt

språk, om muligheten til å gjøre demokrati i barnehagen. Jeg har i denne studien derfor rettet oppmerksomheten mot barns differensierte nonverbale språk, og forstår barns initiativ som et uttrykk for å ville delta i barnehagens kommunikative dialoger. Johansson (2013: 125) hevder at det er et demokratisk spørsmål å få oppleve seg selv som deltaker og medvirker i kommunikative fellesskap. Det handler om å ha et språk som individet får tatt i bruk sammen med andre.

Barns språk synligjøres gjennom kroppslige initiativ

Forskningen til Gunnvor Løkken har vært et viktig bidrag når det gjelder å gjenkjenne de yngste barnas væremåter, og å se at samspill mellom små barn har særegne kvaliteter når de er sammen med jevnaldrende (Løkken 1996: 15). De yngste barnas språk synliggjøres i initiativ gjennom kropp som handler i relasjon med andre. Disse kroppslige handlende initiativene knytter jeg til Ilje-Liens (2015: 14) tolkning av språk, som et uttrykk for meningsskapning og meddelelse av livsverden. I Merleau-Pontys fenomenologiske perspektiv (1962/1994) hviler begreper og betegnelser på en underliggende eksistensiell mening, som bebor ordet og derfor ikke kan skilles fra det. Ifølge Løkken (1996) blir det talte ordet en genuin gest som har sitt meningsinnhold på samme måte som den kroppslige gesten har det. Det er meningsinnholdet i gestene som gjør kommunikasjonen mulig (Løkken 2004: 38). På den andre siden vil forståelsen av en gest være betinget av kunnskap om miljø og kontekst, og ikke være endelig gitt (Greve 2007: 29). En full forståelse av andre mennesker vil aldri oppstå, siden det alltid vil være noe igjen hos den andre som vi ikke får tilgang til (Merleau-Ponty 1945: 409–410

her i Greve, 2007: 29). Vi kan enkelt sagt ikke forlate våre egne kropp og tre inn i andres (Johansson 2002: 29). Subjektet har sine egne erfaringer og derfor sin egen forståelse av virkeligheten. Forskning viser at kroppen både har et potensiale og en mulighet, men også en begrensning (Bae 2012; Greve 2007; Ilje-Lien 2015; Johansson 2002; Palludan 2005; Winje 2010).

Ser vi kroppslige handlinger som språk, kan de yngste barnas nonverbale språk bli en begrensning i deres mulighet til å samhandle og delta i fellesskapets dialoger. Palludan (2005) og Winje (2010) sin forskning viser at de yngste barna blir kolonisert i barnehagen på avdelingen blant annet fordi de ikke behersket verbalspråket like godt.

I Norge er det to pågående store forskningsprosjekter som knytter seg til de yngste barna i barnehagen: «Gode barnehager for Norge 2015»⁵ (GoBaN) og «Blikk for barn»⁶ (BfB). Resultatene viser at det relasjonelle arbeidet, spesielt mellom barn i grupper, ikke holder den kvaliteten som forventes av en pedagogisk institusjon (GoBaN⁷ 2015). De voksne er for lite sensitive for de yngste barnas kroppslige og nonverbale språk. Dette kan være et uttrykk for at de som arbeider med de yngste barna i barnehagen har liten kunnskap om barns kommunikative handlinger, knyttet til barns initiativ og opplevelse av å ville delta i fellesskapet.

Relasjonelle rom i barnehagen

Forskning som er knyttet til det fysiske miljøet og rom i barnehagen finner jeg hos Thomas Moser, Atle Krogstad, Geir K. Hansen og Karin Høyland (2012). De beskriver hvordan arkitektur og pedagogikk kan samspille i barnehagen, slik at det fysiske miljøet kan bidra til å fremme barnehagens pedagogiske mål. Jeg har

valgt å ta utgangspunkt i kroppsfenomenologiske forståelser (Merleau-Ponty 1962/1994). Ifølge Simonsen (2003) produserer kroppen seg selv i rommet på samme tid som kroppen produserer rommet. Hun skriver at forutsetningen for rommets produksjon, er at enhver levende kropp både er og har sitt rom. Kontekst er ikke en romlig kategori eller sted hvor ting foregår, men en sosial handlingssituasjon. På samme måte er praksis og subjektivitet gjensidig konstituerende, de trer og oppstår sammen. En teoretisk betraktning som jeg mener kan kaste lys over prosessene knyttet til konstitueringen av romlighet er Merleau-Ponty (1962/1994). Ut fra det som allerede er lagt frem i denne artikkelen, lokaliserer Merleau-Ponty vår kunnskap om verden i den levde erfaring, som finner sted i mellomrommet mellom persepsjon (bevissthet) og kropp. Dette er det intersubjektive rom av kropp og persepsjon. Han understreker videre posisjonen praksis har som utgangspunkt for vår romlighet. Persepsjon er ifølge denne tanken ikke en indre persepsjon av en ytre verden, men snarere en kroppslig involvering. Det er lite relevant å prøve å finne ut hvor biologien slutter og psykologien starter. Merleau-Ponty prøver å beskrive samvariasjonen eller syntesen, fordi det er her kjernen i vår romlighet ligger: «Dersom man åpner døren til et ukjent rom og går inn, vil man aldri føle seg tvunget til å undersøke hvorvidt gulvet er der» (Vetlesen og Stänicke 1999: 205). Overfører vi dette eksempelet til det relasjonelle rommet i barnehagen vil det kunne se slik ut: «Dersom et barn ønsker å delta i et kommunikativt fellesskap med sitt nonverbale språk, vil individet aldri føle seg tvunget til å undersøke om den deltakerformen er adekvat.» I begge eksemplene er det intersubjektive rom (kropp og persepsjon) som forutsetter en forståelse av kroppslig invol-

vering som utgjør den levde erfaringen eller praksisen. Intuitivt vet vi at gulvet er der eller at jeg er en anerkjent deltaker. Det utgjør individets forståelse av romlighet.

Professor i arkitektur Jan Gehl (2010) er en av vår tids mest innflytelsesrike urbanister. Han har i boken *Byer for mennesker* (Gehl 2010) vært opptatt av byens romlighet og dets påvirkning for sosial interaksjon. Særlig har Gehl fokusert på viktigheten av at arkitekturen skal ta utgangspunkt i menneskets sanser og bevegelsesmuligheter «(...) der utgjør det biologiske utgangspunkt for opplevelser, adferd og kommunikasjon i byens rum» (Gehl 2010: 42). For denne studien er det spesielt interessant å dra veksler på hvordan ulike fysiske avstander mellom mennesker åpner og lukker for erfaringer: «Intim afstand – 0 til 45 cm – (...) er afstand, hvor de sanser, der er tættest knyttet til følelserne: lugte og føle, er i spil. Man kan omfavne, klappe, føle og røre. Det er nærkontakt, og kontakten er tæt, varm intens og følelsesladet» (Gehl 2010: 57). Gehl beskriver videre: «Personlig afstand – 45cm til 1,20m – som er kontaktafstanden mellem nære venner og familimedlemmer. (...) afstanden illustreres ved familien forsamlet omkring spisebordet». Denne avstanden er særs egnet for verbal-kommunikasjon. Gehl (2010) beskriver hvordan arkitekter tar i bruk kunnskap om basale menneskelige forutsetninger for samhandling. Han viser hvordan arkitekter jobber for å etablere «samtalelandskaber» (Gehl 2010: 165) som søker å forholde seg til hvordan fysiske forhold innvirker på sosiale fellesskap og samhandling. Som eksempel drar han frem at «bybænkene er gode til privatliv, men mindre gode til kommunikation» (Gehl 2010: 165), mens flyttbare stoler eller by-benker med vinkel åpner opp muligheten for samtale og interaksjon. Jeg vil argumentere for at denne

type refleksjon, rundt de romlige kvalitetene i byen, er direkte overførbar til de romlige kvalitetene i barnehagen. De yngste barnas språk og muligheter til å delta i fellesskaper kan forstås ut fra fysiske avstander. Det kan åpne og lukke for deres muligheter for erfaringer med å være demokratiske deltakere i barnehagens fellesskaper.

Metodologisk og metodisk bakgrunn for mitt materiale

orskningsarbeidet som danner grunnlaget for denne artikkelen, er en kvalitativ forskning, som kan plasseres innenfor barnehagepedagogisk forskning. Med utgangspunkt i en postmoderne tenkning har jeg tatt en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. Ifølge Hans-Georg Gadamer⁸ (1960/2010) er det språket som åpner verden for oss og gjør den forståelig. Han skriver: «Den som har språk har verden» [Gadamer 1960/2010: 495]. I møte med en tekst vil språket trekke leseren inn i et meningsunivers hvor subjektets forståelser og meninger blir utfordret. Å forstå en tekst handler således ikke om å forstå forfatteren av teksten, men å tre inn i det meningsrommet som teksten tilbyr (Espen Schaaning i Gadamer [1960/2010:18]). Hvert subjekt vil tolke en tekst på sin særegne måte, og det vil derfor finnes mange sannheter og meninger i en og samme tekst. Hvilke tanker og forståelser leseren får ved å lese min artikkel, har jeg som forfatter ikke makt over, ifølge Gadamer (1960/2010). Min tekst og min stemme vil leve sitt eget liv i møte med leseren. Dette sammenfaller med postmodernistiske perspektiver som erkjenner oppløsning av faste holdepunkter for mening og sannhet. Jeg forstår de yngste barnas kroppslige væremåter gjennom et livsverdensperspektiv, inspirert av Merleau-Pontys⁹ teori, om den erfarende kroppen.

Fenomenologien fokuserer på det unike, ikke nødvendigvis på det som er felles for alle ting (Greve 2007: 20). Mitt materiale gjengir kun fragmenter av virkeligheten, men likevel mener jeg at disse fragmentene kan hjelpe meg som forsker til å forstå noen av de prosessene som foregår mellom mennesker. Det er ikke en sannhet jeg skal produsere, men forståelser av fenomener fra forskerens ståsted.

Videobservasjon som metode

Jeg har brukt videobservasjon og feltnotater som metode og verktøy for å innhente datamateriale. Det er reist kritikk mot at videokameraet mister subjektene av syne og kameraets deduktive registrering av virkeligheten (Taguchi 1997). I min postmoderne forskning har jeg ikke hatt som mål å skulle fange en objektiv sannhet eller miste subjektene av syne. Jeg har som forsker vært meg bevisst at det som trer frem i videoen er en reduksjon av virkeligheten på samme måte som data fra andre metoder er det. Det jeg har observert er ikke en konstant sannhet, men viser et lite utsnitt av voksne og barns barnehagehverdag i en gitt kontekst. I all småbarnsforskning inkludert min egen er det selvfølgelig etiske betenkeligheter spesielt knyttet til de yngste barna som deltakere. Barn er mer villige til å adlyde voksne og ser ikke konsekvensene av det de er med på (Backe-Hansen 2000). Eide (2007) skriver at kameraet kan føles ubehagelig og krenkende i situasjoner der barns uttrykk ikke blir gyldiggjort. «I noen tilfeller må forskeren velge å slå av kameraet og tenke nøye gjennom hva man noterer i sine feltnotater eller hvordan forskeren bearbeider materialet og være nøye med hvordan informasjonen gis videre» (Eide 2007: 31). Barn kan ikke gi sitt samtykke skriftlig eller verbalt slik voksne

kan, men barn har mange andre uttrykksmåter, noe jeg og personalet i barnehagen var bevisste på under hele prosessen. Personalet kjente barna best og gav meg beskjed om barna uttrykte utrygghet eller ubehag, slik at jeg kunne stoppe filmingen. Videoobservasjon som metode er også blitt kritisert for at forskeren i analysearbeidet kan stå i fare for å feiltolke og overtolke. Dette på grunn av mangelen på informasjon fra situasjoner utenfor kameraets rekkevidde (Taguchi 1997). Det er derfor et etisk argument at forskeren selv skal være til stede og filme og ta feltnotater (Erickson 1992). Jeg var selv i barnehagen og filmet i fire måneder, en dag i uka i ca. 60 min pr dag. Innsamlingen ble gjort på en avdeling med 9 barn og 4 voksne, hvor 5 av barna var i alderen 1–2 år. Jeg filmet på formiddagen når barna gikk ut eller hadde fri lek inne før de skulle spise formiddagsmaten og sove. Jeg skrev også feltnotater etter filmingen. Det viste seg å være nyttige i ettertid, for å kunne utfylle kontekstene hendelsene sto i. Video er ifølge Johannessen, Tuft og Kristoffersen (2005) og Pink (2007) et verktøy som dokumenterer bevegelse, kroppsspråk og tale, og som videre kan dokumentere observatør og informant i feltet. Gjennom feltnotater kunne jeg dokumentere enkelt-hendelser, men fikk bekreftet at kameraet nok var en nødvendighet for å observere barnas kommunikasjon i et fellesskap (Winje 2010). Jeg så gjennom materialet flere ganger og festet meg ved ti episoder. Episodene ble transkribert til skriftspråk som utgjorde 30 sider med enkel linjeavstand (Johannessen, Tuft og Kristoffersen 2005). En ordrett utskrift i dette tilfellet hvor ikke alle barna bruker ord for å kommunisere, innebar å beskrive eksakte bevegelser og andre ikke verbale uttrykk i tillegg til verbale uttrykk. Jeg transkriberte derfor all lyd og alt som ble sagt i den aktu-

elle episoden, mens beskrivelser av non-verbale uttrykk ble transkribert der informanten var involvert i en kommunikasjon mellom andre voksne eller barn. Da jeg var ferdig med å transkribere hadde jeg ti transkripsjoner som ble til fem episoder. Det er tre av disse episodene som danner grunnlaget for denne artikkelen.

Analyse

I de fleste forskningsstudier veksler forskeren mellom inspeksjon av data og utvikling av overordnede teoretiske perspektiver (Thagaard 2003). Analyse består av tolkning, refleksjoner, beskrivelse og fortellinger. Ifølge Repstad (2007: 113) er analysen en prosess der forskeren prøver å ordne data slik at vi får frem mønster i dem. Dette for å gjøre tolkningen eller fortolkningen lettere. Jeg har forholdt meg til de kvalitative dataene som tekst. Derfor ønsker jeg å tre inn i det meningsuniverset (Gadamer 1960/2010) som de kvalitative dataene åpner opp for med nye fortolkningsnøkler. Det kan beskrives som en hermeneutisk dialog mellom tekster, som i episoder, og nyere forskning og kunnskap. Jeg har brukt annengangsanalyse (Heaton 2004: 41) som metode. Litteraturen som beskriver hvordan forskere kan gjenbruke kvalitative data er relativt begrenset (Corti og Thompson 2007; Heaton 2004). Ifølge Janet Heaton finnes det ikke en klar definisjon på annengangsanalyse som metodologi (Heaton 2008: 38). Det viser seg at gjenbruk av kvalitative data har vært en lite anvendt metode innenfor kvalitativ forskning kontra kvantitativ forskning.

Jeg har i denne studien valgt å bruke en supplerende annengangsanalyse (Heaton 2004), som beskrives som en dybdestudie av fenomener som trådte frem i data-materialet, men som ikke ble behørig adres-

sert i den primære studien (Jernes og Alvesta¹⁰). En andregangsanalyse som i *supplenterende analyse* kan ifølge Heaton (2004: 41) ikke ses isolert fra resten av forskningsprosessen. I søken etter kunnskap har tidligere teoretiske perspektiver og tolkninger vært viktige utgangspunkt for min andregangsanalyse. Min vei gjennom analyse og fortolkning har derfor vært å ordne data ved å bruke et avgrenset teori-grunnlag sammen med et avgrenset materiale. Dette for å prøve å trenge ned i episodene, i søken etter å utfordre tidligere «sannheter», slik at ny kunnskap kan tre frem (Taguchi 2010: 18). Barns kroppslige og nonverbale språk har vært det overordnede fokuset for reanalysen. Denne analysen har stilt følgende spørsmål: Hva kjennetegner barns differensierte nonverbale språk og initiativ til å ville delta i kommunikative fellesskap? Hvordan blir disse tatt imot av fellesskapet, sett i relasjon til barns medvirkning og demokrati? Og hvordan fungerer de relasjonelle rommene måltid og vogn som arenaer for kommunikative fellesskap for de yngste barna?

Jeg har fortolket episodene ved hjelp av nye begreper og teorier som allerede er etablert i artikkelen. Det vil si at jeg har gått inn i det Thagaard (2003) skriver er siste del av forskningsprosessen, der forskeren forholder seg til rene tekster uten å være direkte i kontakt med informantene. Gjennom observasjon, erfaringer og persepsjon forsøker jeg å finne meninger og ta til orde for barnets perspektiver, vel vitende om at det er mine kunnskaper og erfaringer som danner grunnlaget for tolkningen. På samme tid mener jeg at både forsker og informant utformer og konstruerer kunnskapen i et fellesskap. Jeg ser at denne forståelsen har en etisk brist når man forsker med barn, da barn som informanter ikke er klar over at de er med i dette felles-

skapet (NESH 2016¹¹). Resultatene i min forskning lar seg derfor vanskelig etterprøve og validiteten retter seg derfor mot forskningsmetoden og i hvilken grad den er logisk og konsekvent dokumentert, og videre i hvilken grad resultater og funn kan spores til problemstillingen og forskningens formål (Postholm 2010: 170). Ved å beskrive prosessen og tydeliggjøre mitt ståsted som forsker, i form av vitenskapelige og teoretiske perspektiver og ved å redegjøre for studiens formål, vil jeg kunne vise til den vitenskapelige kvaliteten på arbeidet jeg har gjort.

Deltakere i studien

I et forskningsarbeid med mennesker «må forskeren være seg sitt etiske ansvar bevisst, og så godt det lar seg gjøre forholde seg til prinsippet om at forskning ikke skal ha uheldige konsekvenser for dem som deltar» (Thagaard 2003: 82). I utarbeidelsen av primærstudien samtykket informantene i å bli observert og videre bli sitert anonymt, noe som er i tråd med NESH retningslinjer (2016). Barnas foresatte gav samtykke til barnas deltakelse. Jeg valgte å bruke fiktive navn sammen med reell alder på barna når jeg transkriberte videoobservasjonene, og omtaler de voksne i datamaterialet med benevnelsen Liv eller voksne (Johannessen, Tuft og Kristoffersen 2005). Grunnen til at jeg brukte reell alder på barna var for å sikre at studien ikke reduserte subjektene til generelle objekter. De voksne informantene ble forespurt, men takket nei til å se videoobservasjonene i etterkant av filmingen. De har derfor ikke vært en del av hele forskningsprosessen. Med hensyn til informantene valgte jeg bevisst i annengangsanalysen å bruke de fem episodene som allerede var publisert i primærstudien som datamateriale.

Resultatpresentasjon og drøfting

Jeg vil nå presentere tre episoder fra datamaterialet som viser hvordan de nonverbale initiativene kommer til uttrykk, berører og videre blir meningsbærere i det kommunikative fellesskapet som oppstår i to ulike relasjonelle rom i barnehagen: Måltidet og fireseters-vognen. Gjennom hermeneutiske dialoger mellom tekster, som i episoder, nyere forskning og kunnskap, har jeg oppdaget nye fortolkningsnøkler som har utfordret mine tidligere «sannheter» og gitt meg ny innsikt (Taguchi 2010: 18).

Å forstå handling som språk gir de yngste barna tilgang til det kommunikative fellesskapet

I den første episoden har jeg fokusert på barns initiativ gjennom kroppslige handlinger, som uttrykk for barns ønske om å delta i det kommunikative fellesskapet. Vi møter Lukas (1 år).

Lukas (1 år) drar Liv i genseren, Liv prater videre med de andre voksne uten å reagere på Lukas som ser og tar på henne. Lukas slutter å dra i genseren, Liv prater videre med de andre voksne.

Det som skjer videre i måltidet er at Lukas fortsetter å ta initiativ.

«Klask, Klask.» Lukas slår med hendene i bordet. Liv snur seg mot Lukas i tre sekunder, men så sier et annet barn, Tiril på halvannet år: «Vann.» Liv svarer momentant: «Så flink du er.» Tiril får alle de voksnes blikk på seg. En voksen sier: «Hun er ikke fylt halvannet år en gang.»

I mitt første utkast av reanalysen (Heaton 2004, 2008) for denne episoden brukte jeg intuitivt Løkken (1996: 15) sin teori og tolket

Lukas sine handlende initiativ ut fra de yngste barnas væremåter, med en forståelse av at Lukas utfører handlingene sine for aktivitetens skyld. Her kom min forforståelses-horisont inn i min tolkning av Lukas uttrykk (Gadamer 1960/1993). I handlingene skapes mening. Tolker vi nonverbale språk intuitivt som lek, aktivitet og som de yngste barnas væremåter (Løkken 1996:15) hvor handlingen tolkes som en verdi i seg selv, åpner vi kanskje ikke opp for at handlingen er et initiativ til deltakelse i fellesskapet. Det var først etter flere gjennomlesninger (Gadamer 1960/2010: 18) at jeg så Lukas klasking som språk, initiativ og deltakelse (Ilje-Lien 2015: 14). Lukas bruker ikke stemmen eller et høyt volum for å kommunisere, han bruker øynene for å få øyekontakt, drar i genseren til Liv og klasker hendene i bordet. Klaskingen i bordet er en handling, et språk med lyd, noe jeg tolker Liv oppfatter intuitivt, kontra Lukas lydløse kommunikasjon (øyekontakt, dra i genseren).

Det er gjennom handling med lyd Lukas får respons, men på samme tid fører hverken denne kommunikasjonsformen eller hans lydløse språk til en opprettholdelse av kontakt som dialog eller deltakelse i fellesskapet, noe som ifølge Bae (2004, 2006, 2010, 2012) og Ilje-Lien (2015: 8) er vesentlig for barns opplevelse av å bidra i et fellesskap. Jeg tolker videre at Liv ubevisst ikke fanger Lukas språk. Denne observasjonen er i tråd med det nyere forskning peker på (GoBaN og BfB 2015). Barnehagen er ikke gode nok på den sensitive responsen som en kanskje skulle tro, og en stiller spørsmålet ved personalets kunnskap knyttet til de yngste barna i barnehagen. Jeg mener kunnskap i stor grad er en viktig nøkkelfaktor, men stiller meg kritisk til det ensidige fokuset på at lite kunnskap blant personalet fører til lite medvirkning og demokrati for de yngste barna i barnehagen.

Forskningen til GoBaN og BfB (2015) hevder å se liten forskjell på personale med en profesjonsutdannelse kontra ufaglærte når det kommer til det å være sensitive og imøtekommende for små barns uttrykk. Det vil derfor være av stor verdi å se på perspektiver som i mer eller mindre grad hindrer eller fremmer de yngste barnas språk og personalets muligheter til å oppdage de yngste barnas handlende initiativ i fellesskapskontekster, slik at barn får medvirke og erfare demokrati i barnehagen. Ut fra Gehl (2010: 57) kan situasjonen rundt spisebordet med tripp-trapp-stoler tilsvare det han omtaler som personlig avstand.¹² Denne avstanden er en ideell kontaktavstand for verbalkommunikasjon, men den ivaretar i liten grad de yngste barnas basale forutsetninger for nonverbal deltakelse og samhandling. Dette sammenfaller med primærstudien (Winje 2010) sine funn, som påpeker at den verbalspråklige diskursen er dominerende i barnehagen og at de yngste barnas språk blir kolonialisert. Et alternativ til tripp-trapp-stoler og vanlige spisebord kunne vært små stoler og bord tilpasset små kropp. På den måten kunne barnehagene ha skapt gode nonverbale «samtalelandskaper» (Gehl 2010: 65) under måltidet.

Meningsskaping – «i en helt vanlig søppelbil»

Episode to beskriver to fokus. For det første hvordan volumet på stemmen kan forstås som barns språk og initiativ til å ville delta og bidra i fellesskapet. For det andre hvordan de voksnes praktiske agenda overskygger barnas meningsskaping. I denne episoden møter vi Augustin (2 år) og Ivar (1 ½ år).

Augustin (2 år) blir løftet opp av Liv i tripp-trapp-stolen, hun knytter en smek-

ke rundt halsen hans. Augustin sier: «Aj!», samtidig som han løfter seg litt opp i stolen ved hjelp av hendene. Augustin ser rett fremfor seg i retning kjøkkenvinduet. Liv sier: «Åja, ser du søppelbilen der ja, en vanlig søppelbil vettu». Ivar (1 ½ år) står i nærheten av vinduet og peker mot vinduet og sier: «Aj!», mens han ser ut vinduet. Så snur Ivar seg og titter rundt. Han oppnår ikke kontakt med andre voksne eller barn. Augustin sier: «Aj Aj!». Høyt denne gangen, nesten som han imiterer Ivar. Liv svarer høyt: «Aj Aj!», uten å se på Augustin. Liv sier videre: «Den var gul og fin.» Om søppelbilen. Liv løfter Ivar opp i tripp-trapp-stolen slik at han blir sittende med ryggen til vinduet. Ivar vrir hodet mot vinduet. Deretter blir Ivar skjøvet i tripp-trapp-stolen til andre siden av bordet, langt fra vinduet.

Denne episoden starter med at Augustin deler sin nye oppdagelse med fellesskapet: *Søppelbilen er utenfor vinduet*. Liv fanger tilsynelatende Augustins meddelelser og følger han opp ved å svare på Augustins verbale initiativ (Johansson 2002; Haugen, Løkke og Røthle 2013). Liv setter ord på Augustins oppdagelse, noe som gjør Augustin til en deltaker som bidrar i den kommunikative konteksten. Han får være i dialog og medvirke i fellesskapet, noe som er vesentlig, ifølge Bae (2004, 2010, 2012) og Ilje-Lien (2015: 8). Johansson (2013: 125) hevder videre at dette er selve demokratiets kjerne. Augustin har Liv som knytter hans initiativ til den verbalspråklige livsverden (Merleau-Ponty 1962/1994). Dette eksemplifiserer en god voksen-barn relasjon hvor oppmerksomhet og likeverd resulterer i at Augustin er med å sette agendaen ved at alle i konteksten blir opptatt av søppelbilen, også lille Ivar.

Går jeg til Ivars initiativ til deltakelse i det kommunikative fellesskapet, tolker jeg at hans språk forsvinner (Ilje-Lien 2015: 14). Ivars stemme og kroppslige handlinger oppdages ikke, Ivar vrir seg i stolen mot vinduet, men ender opp langt fra utsyn til søppelbilen. Den dialektiske relasjonsforståelsen er fraværende (Løvlie-Schibbye 2002), noe som igjen kan gjøre noe med Ivars forutsetning for tilhørighet og relasjonsbygging med fellesskapet (Graham og Fitzgerald 2010). Jeg tolker at situasjonen er preget av de voksnes rytme og fremdrift i forberedelse av formiddagsmåltidet. De voksnes praktiske agenda overskygger barnas felles livsverden, som handler om søppelbilen. Dette mener jeg understrekes ved at Liv uttrykker at dette bare er en vanlig søppelbil. De voksnes meningsskaping og opplevelse av søppelbilens verdi står i kontrast til barnas uttrykk og engasjement i konteksten. Denne episoden er ikke bare et eksempel på stemmens volum når det gjelder å få tilgang med sitt språk til det kommunikative fellesskapet (Johansson 2013: 125), men også på hvordan barn begrenses i å medvirke i egen barnehagehverdag (FNs Barnekonvensjon 2003; Grindheim 2011; KD 2017; Winje 2010). Ut fra Simonsen (2003) produserer kroppen seg selv i rommet på samme tid som kroppen produserer rommet. I denne episoden blir Augustin et subjekt og får delta i produksjonen av rommet ved sin kropp og stemmens volum, mens Ivar blir et objekt som ikke bidrar til produksjonen av romlig samhandling.

Livsverden i en barnevogn

I den siste episoden skal jeg se nærmere på hvordan barna deltar i det kommunikative fellesskapet når de er sammen med jevnaldrende. Episoden utspiller seg i et bety-

delig mindre og nærere kommunikativt fellesskap: «barnevognen».

Det er i denne episoden to vogner som er med på tur til nærbutikken. Den ene vognen er en tvillingvogn med plass til to barn, den andre vognen er stor og har plass til fire barn. I tvillingvognen sitter barna ved siden av hverandre, mens i firmannsvognen sitter de i tillegg med ansiktene imot hverandre. De yngste barna på avdelingen er alene på handletur sammen med to voksne (Liv) fra avdelingen.

Ella og Tiril (1 ½ år) og Lukas (1 år) sitter i firmannsvognen. De har trillet til butikken, en av de voksne er inne og handler mens vognene og Liv står utenfor butikken og venter. Et barn starter å gråte, han sitter i tvillingvognen alene, det er Eskild (1 år). Liv går raskt bort til Eskild og løfter han over i firemannsvognen hvor det er et ledig sete. Eskild slutter å gråte. Ella og Tiril peker på Eskild og ser på Liv. Liv sier: «Sitter Eskild med dere?» Ella og Tiril sitter med ansiktene mot hverandre og sparker mot hverandre med beina, det gjør Eskild og Lukas også. Ella legger seg fremover slik at Tiril blir hindret i å sparke. Liv setter seg ned og synger: «Bake, bake kake til mamma kommer» etc. Liv gjør bevegelsene til sangen. Barna starter å sparke igjen mens de ser på hverandre. Tiril sier: «Æ!» Ella sier: «Æ!» De sitter overfor hverandre i vognen, de ser på hverandre og smiler. Tiril og Eskild som sitter ved siden av hverandre, lener plutselig hodene mot hverandre. Liv sier: «Åh, koser du med Eskild?» Tiril og Eskild ser på hverandre, og lener hodene forsiktig mot hverandre igjen. Ella sier: «Ja.» Liv sier: «Ja, Tiril koser med Eskild, åh så godt å kose.» Ella rikker kroppen fremover, som om hun vil reise seg, og bøyer seg mot

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

Denne episoden starter med at Eskild gråter, hvorpå Liv flytter ham fra tvillingvognen der Eskild sitter alene, til firesetersvognen der Ella, Tiril og Lukas sitter. Eskild sitt kroppslige og verbalspråklige initiativ gjør at disse fire barna deltar i det kommunikative fellesskapet og deler livsverden (Merleau-Ponty 1945/1994). Firesetersvognen gir Eskild en romlig kontekst som både fysisk og relasjonelt muliggjør hans her-og-nå erfaring og hans forståelse av seg selv som individ i fellesskapet. Eskild produserer seg selv i rommet, på samme tid som kroppen hans produserer rommet (Simonsen 2003): *Tiril og Eskild ser på hverandre og lener hodene forsiktig mot hverandre igjen*. Det er et nærvær i samværet mellom Liv og barna, en likeverdighet som Bae (2010; 2012) og Østrem (2012) beskriver som en god relasjon. Barna virkelig-

gjør seg som mennesker, de fremstår som autonome og gjør demokrati (FNs Barnekonvensjon 2003; KD 2017).

- Med bevisste voksne i barnehagen mener jeg at firesetersvognen kan være en god møteplass med rom for dialoger i et mindre fellesskap.

Det er fortsatt noe som er udefinert i episoden, noe som får meg til å bruke mer tid på denne enn de to forutgående episodene. Jeg trenger dypere inn materialet og uforberedt tilbyr teksten (episode 3) meg å tre inn i et nytt meningsrom (Gadamer 1960/2010: 18). Firemannsvognen stiger ut av teksten (episode 3) som et fenomen med nye perspektiver jeg ikke har oppdaget tidligere (Heaton 2004; Jernes og Alvestad 2017). Jeg erfarer på dette tidspunktet at episoden trekker meg videre inn i et meningsunivers som er langt borte fra utgangspunktet jeg startet ved (Gadamer 1960/2010: 18). Jeg ser nå firemannsvognen som arena for små barns kommunikative handlinger. Jeg har i analysen dratt veksel på fagkunnskap fra arkitekturfeltet, og Gehl (2010) sine refleksjoner rundt hvordan avstand og menneskelig skala virker inn på ulike former for interaksjon og samhandling. To-setersvognen kan lignes med de «private» bybenkene, mens firesetersvognen kan lignes med byrom hvor skalaen er en plass mellom den intime og personlige avstanden. Avstanden mellom barna i firesetersvognen, og deres plassering overfor hverandre, er hva Gehl (2010) kaller «intim»¹³. Barnas plassering overfor hverandre skaper gode samtalelandskaper (Gehl 2010: 165), og avstanden muliggjør kommunikative fellesskap hvor mer subtile handlinger og deltakelse kan forekomme og bli gjenkjent av både voksne og barn. I motsetning til

måltidsituasjonen¹⁴ som domineres av en verbal diskurs, viser episoden i firesetersvognen at de non-verbale handlingene får sette spor og produserer samhandling. Dette viser at den intime avstanden gir bedre mulighetsbetingelse for deltakelse, da de fysiske rammene gjør de voksne mer oppmerksomme på non-verbale handlinger. Jeg anser at firesetersvognen kan være et samtalelandskap, eller et relasjonelt rom, hvor barns initiativ gjennom non-verbale kroppslige handlinger kan føre til deltakelse og erfaring med å gjøre demokrati. Det skal i barnehagen være rom for at de yngste barna med sitt handlende språk blir viktige bidragsyttere i fellesskapet (FNs Barnekonvensjon 2003; Rammeplanen 2011). Spørsmålet blir derfor hvordan barnehagen tilrettelegger for dette og hvilke arenaer de yngste barna tilbys.

Sammenfatning

Etter en hermeneutisk-fenomenologisk reanalyse sitter jeg igjen med fire gjentakende nonverbale handlinger, som jeg tolker som barns språk og initiativ til å ville delta i det kommunikative fellesskapet.

1. handling: *Barns kroppslige lydløse handlinger (dra i genseren, blikk, peking)*, som er et språk som jeg tolker ikke oppdages av fellesskapet når gruppen blir for stor. Den får en annen tilgang i mindre og likeverdige fellesskap, som i firesetersvognen.
2. handling: *Nonverbale språk med lyd uten stemme, som i kropp* (klasking i bordet). Dette språket oppdages av fellesskapet, men fører ikke til en dialog eller en opprettholdelse av kontakt over tid.
3. handling: *Barns stemmer etterfulgt av høyt volum*, som gjør seg spesielt gjeld-

ende med tanke på å opprette kontakt med andre i fellesskapet, holde på dialogen og videre få medvirke i fellesskapet uavhengig av størrelse.

4. handling: *Barns stemmer som i uttalte lyder, gråt og latter*. Dette gjør seg gjeldende i store og mindre kommunikative fellesskap.

I mitt materiale gav disse fire nonverbale handlingene ulik tilgang til å gjøre demokrati gjennom medvirkning og deltakelse i fellesskapets dialoger.

Analysen av måltidsituasjonen pekte på behovet for alternativer til det å sette barn på tripp-trapp-stoler rundt store spisebord. De yngste barnas basale forutsetninger for nonverbal deltakelse og samhandling vanskeliggjøres av den romlige dimensjonen. Ved å tilpasse møblelementet til små kropper hvor kontaktavstanden er «intim»,¹⁵ vil avstanden lettere gi barna muligheter for å bli et subjekt som produserer rommet (Røe 2001). På den måten kan barnehagene skape gode nonverbale sosiokulturelle «samtalelandskaper» (Gehl 2010: 65) under måltidet.

Firesetersvognen fremstår i den supplerende annengangsanalysen (Heaton 2004: 41) som noe mer utover det å være et transportmiddel hvor barn er passive. En ny forståelse av firesetersvognen trengte seg frem og jeg oppdaget vognens potensiale for medvirkning og virkeliggjøring av demokrati for små barn. Med bevisste voksne i barnehagen mener jeg at firesetersvognen kan være en god møteplass med rom for dialoger i et mindre fellesskap. Vognens konstruksjon innbyr til samhandling og fellesskap der kroppene og ansiktene møtes, og kan være et godt utgangspunkt for meningskaping og meddelelse av livsverden (Ilje-Lien 2015: 14; Merleau-Ponty (1962/1994). Her er det muligheter for å utforme

et fellesskap hvor barna får samhandle i en jevnbyrdig sosial relasjon og gjøre demokrati (Dewey 2005; Ilje-Lien 2015; Jansen 2015; KD 2017; Winje 2010), noe som er svært viktig i barns danning (Grindheim 2011; Noddings 2007). Får barn tilgang til et slikt fellesskap, kan det gi de yngste barna et bedre utgangspunkt for medskapning og medvirkning også i større fellesskap (Matthews og Limb 1999). Det handler bare om å se arenaen og benytte den. Jeg mener dette funnet er et nytt bidrag inn i de yngste barnas kunnskapsdiskurser, da bruk av vognen begrenser seg til *toddleren* i barnehagen.

Jeg tror det er nødvendig med en bevisstgjøring knyttet til de yngste barnas deltakelse i det kommunikative fellesskapet. Det er viktig å oppdage og gjenkjenne de yngste barna sine handlinger som språk. Personalet sin oppgave er å myndiggjøre og gi barnet tro på at deres deltakelse er unik og viktig for livet i barnehagen. Like fullt har denne studien vist at det er behov for mer kunnskap om de romlige (Røe 2001) dimensjonene som kan muliggjøre den nære og likeverdige relasjonen mellom voksen og barn (Bae 2010, 2012; Løvlie-Shibbye 2002; Østrem 2012). Samtidig blir det viktig å holde frem posisjonen erfaring har for barns konstituering av sin romlighet (Merleau-Ponty 1962/1994). Om kjernen i vår rom-

lighet ligger i samvariasjonen (Merleau-Ponty (1962/1994), slik Merleau-Ponty beskriver det, må barnehagen i større grad tilrettelegge for sosiale handlingssituasjoner der de yngste barnas kropp er i større grad kan involveres i barnehagens relasjonelle rom. Barns kunnskap om å gjøre demokrati og medvirke oppstår ifølge Merleau-Ponty gjennom levde erfaringer. De yngste barnas muligheter til å handle og delta i barnehagens kommunikative fellesskaper vil derfor også ha noe å si for deres forståelse av demokrati.

Jeg tror fokus på samtaler blant personalet i barnehagen rundt de yngste barnas språk og dialog kan føre til åpninger av mulighetsrom og videre føre til ytterligere perspektiver rundt de yngstes barnas plass i det kommunikative fellesskapet. Det kan også identifisere hvilke arenaer som støtter opp og ikke støtter opp om de yngste barnas kommunikative initiativ og språk i barnehagehverdagen. Ved å arbeide på den måten kan vi løfte de yngste barnas initiativ frem og gjøre dem meningsbærende, slik at de får påvirke innholdet og rammene for fellesskapet. Det gjelder å nærme seg et perspektiv som åpner opp for den andres mening (Gadamer 1960/1993), og dette krever mot, tid og styrke fra de voksne i barnehagen.

Noter

¹ (1900–2002).

² (1908–1961).

³ (1859–1952).

⁴ Funnet 14.05.2017 i <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-04-24-487>.

⁵ <https://goban.no/om-prosjektet/>

⁶ <https://blogg.hioa.no/blikkforbarn/>

⁷ Barnehagekonferansen i Lillestrøm (27.05.2016).

⁸ Hans-Georg Gadamer (11. februar 1900–13. mars 2002).

⁹ Maurice Merleau-Ponty (14. mars 1908–3. mai 1961).

¹⁰ Utkast til bokutgivelse, ennå ikke publisert.

¹¹ Funnet 14.05.2017 <https://www.etikkom.no/hvem-er-vi-og-hva-gjor-vi/Hvem-er-vi/Den-nasjonale-forskningsetiske-komite-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Sist oppdatert: 2. mars 2016.

¹² 45cm-1,2m.

¹³ 0-45 cm.

¹⁴ Episode en og to.

¹⁵ 0-45cm ifølge Gehl (2010: 57).

Litteratur

- Backe-Hansen, E. 2000. *Refleksjon rundt forskningsetiske spørsmål ved forskning på barn*. www.etikkom.no/NES/barnetik.htm.
- Bae, B. 2004. *Dialoger mellom voksne og barn: En beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bae, B. 2006. *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. 2010. Realizing children's rights to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context. *Early Years* 30(3): 205–218.
- Bae, B. 2012. *Medvirkning i barnehagen potensiale i det uforutsette*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Corti, L og Thompson, P. 2007. Secondary analysis of archived data. I: C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium og D. Silverman, red. *Qualitative Research Practice*: 297–313. London: SAGE Publications Ltd.
- Dewey, J. 2005. *Demokrati og utdanning*. Århus: Forlaget Klim.
- Eide, B. 2007. *Etnografi som forskningsmetodologisk tilnærming i en småbarnsgruppe hvor en del av barna har minoritetsbakgrunn – en problematisering*. *Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen*. HiO-rapport nr 19. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Ericson, F. 1992. *Ethnographic Microanalysis of Interaction I: The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press, Inc.
- FN. De Forente Nasjoner. 2003. *Revidert utgave av FN's barnekonvensjon fra 1989*. Kunnskapsdepartementet: www.regjeringen.no
- Gadamer, H.G. 1993. *Truth and Method* (2. utg.). London: Sheed & Ward.
- Gadamer, H.G. 2010. *Sannhet og metode grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Gehl, J. 2010. *Byer for mennesker*. København: Bogværket.
- Graham, A og Fitzgerald, R. 2010. Children's participation in research. Some possibilities and constraints in the current Australian research environment. *Journal of Sociology* 46(2): 133–147. DOI: <https://doi.org/10.1177/1440783309355065>
- Greve, A. 2007. *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: HiO-doktorgradsrapport 2007 (18).
- Grindheim, L.T. 2011. Barnefellesskap som demokratisk dannelsesarena. *Nordisk barnehageforskning* 4(2).
- Grindheim, L. T. 2015. *Kvardagslivet til barneborgarar: Ein studie av barna si deltaking i tre norske barnehagar*. Trondheim: NTNU.
- Haugen, S. Løkken, G og Røthle, M. 2013. *Småbarnspedagogikk: fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Heaton, J. 2004. *Reworking Qualitative Data*. London: SAGE Publications Inc.
- Heaton, J. 2008. Secondary analysis of qualitative data: An overview. *Historical Social Research* 33(3): 33–45.

- Ilje-Lien, J. 2015. Handlende stemmer i skapende møter. Masteroppgave. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Ilje-Lien. 2016. Et nødvendig fremtredelsesrom for kroppslige møter. I: T, Gupinar, L, Hernes og N, Winger, red. *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- James, A., Jenks C. og Prout, A. 1999. *Den teoretiske barndom*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Jansen, E.A. 2015. Samtalen som en demokratisk møteplass. I: Jansen, E., Haurel, J og Pålerud, T, red. *Demokratiske praksiser i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget: 151–170.
- Jernes, M. og Alvestad, M. 2017. Forskende fellesskap i barnehagen – utfordringer og muligheter. I: Berge, A og Johansson, E. *Teori og praksis i barnehagevitenskapelig forskning*. Oslo: Universitetsforlaget: 71–83.
- Johannessen, A. Tuft, P, A og Kristoffersen, L. 2005. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansson, E. 2002. *Små barns etikk*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Johansson, E. 2003. *At nærma sig barns perspektiv*. *Pedagogisk forskning i Sverige* 8(1–2): 42–57.
- Johansson, E. 2004. *Educational Research with Our Youngest: Voices of Infants and Toddlers*. London: Springer.
- Johansson, E. 2013. *Små barns læring: Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal. Kunnskapsdepartementet. 2017. *Rammeplan for innholdet i og oppgavene til barnehagen*. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-04-24-487>
- Løkken, G. 1996. *Når små barn møtes: Om de yngste barnas gruppefellesskap i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Løkken, G. 2004. *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. J. W. Cappelen Forlag a.s.
- Løvlie-Schibbye, A-L. 2002. *En didaktisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Matthews H. og M. Limb. 1999. Defining an agenda for the geography of children: *Review and Prospect Progress in Human Geography* 23(1): 61–90.
- Merleau-Ponty, M. 1994. *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Moser, T. Krogstad, A., Hansen, G.K. og Høyland, K. 2012. *Rom for barnehage: flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Noddings, N. 2007. Education and the democracy in the 21st century. *Nordisk Pedagogik* (1).
- Pettersvold, M. 2015. *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring*. Ph.d.-avhandling. Høgskolen i Lillehammer.
- Pink, S. 2007. *Doing Visual Ethnography*. Los Angeles; London; New Delhi og Singapore: Sage Publications.
- Palludan, C. 2005. *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Repstad, P. 2007. *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. 2010. *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røe, P. G. 2001. *Storbymenneskets hverdagsreiser. Sammenhenger mellom bosted, livsstil og hverdagsreisepraksis i et senmoderne perspektiv*. Dr. polit. avhandling. Geografisk Institutt. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. NTNU, Trondheim.
- Simonsen, K. 2003. The embodied city: From bodily practice to urban life. I: Öhman, J., red. 2003. *Voices from the North. New Trends in Nordic Human Geograph*. England: Ashgate.

- Taguchi, H. L. 1997. *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: Stockholms Universitetsforlag.
- Taguchi, H. L. 2010. *Bortenfor skillet mellom teori og praksis. En introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. 2003. *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokhandel.
- Vetlesen, A. J. og E. Stänicke. 1999. *Fra hermeneutikk til psykoanalyse. Muligheter og grenser i filosofiens møte med psykoanalysen.* Oslo: Ad Notam, Gyldendal.
- Winje, A. K. 2010. Små barn setter spor! De yngste barnas språk og kommunikasjon i barnehagen. En kritisk studie av 1–2 åringers spor og posisjoner i barnehagens gruppekontekster, ut fra et voksenbarn perspektiv. Masteroppgave. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Østrem, S. 2012. *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Annette Kristoffersen Winje er høgskolelektor, tidligere førskolelærer med videreutdanning fra Høgskolen i Oslo og Akershus i pedagogisk arbeid på småskoletrinnet samt dans grunnfag. Hun har erfaring med arbeid fra barnehage og kulturskole. Hun har mastergrad i barnehagepedagogikk fra Høgskolen i Oslo. Fokuset i masteroppgaven var knyttet til de yngste barna i barnehagen. Hun har publisert med Anne Greve: Friendship between one year olds in a Norwegian child care institution *Problemy Wczesnej Edukacji* (2012). Hun er en aktiv skribent og samfunnsdebattant.

Annette Kristoffersen Winje, Høgskulen på Vestlandet, Campus Stord, Klingenbergvegen 4, NO-5414 Stord. E-mail: annette.winje@hvl.no