

Måltidsfellesskap i barnehagen –

Demokratiets vugge?

En studie av samtaler med ansatte på småbarnsavdelinger

av

Berit Tofteland

*****Cjx cpf rpi 'hqt'i tcf gp

PHILOSOPHIAE DOCTOR

(PhD)



Universitetet
i Stavanger

Det humanistiske fakultet

Institutt for førskolelærerutdanning

2015

Universitetet i Stavanger

N-4036 Stavanger

NORWAY

www.uis.no

©2015 Berit Tofteland

ISBN: 978-82-7644-617-3

ISSN: 1890-1387

Doktorgradsavhandling ved UiS nr. 265

FORORD

Jeg sitter med avhandlingen i hånden og blar. Bokstaver og ord farer forbi. Det samme gjør minner om alle som har betydd noe for meg i skriveprosessen.

Takk til personalet i de fire småbarnsavdelingene som lot meg få delta i samtaler om måltidet. Jeg lærte hvor viktig måltidet i og utenfor barnehagen er i en demokratisammenheng.

Takk til Universitetet i Stavanger for vikarstipendperiode og for frikjøp fra undervisning de siste ukene av skriveprosessen.

Takk til kollegaer og ledelse på institutt for barnehagelærerutdanning for tilrettelegging av arbeidsoppgaver og for overbærenhet når jeg har fordypet meg i forskningen og ikke gjort andre arbeidsoppgaver så godt som dere og jeg har ønsket det.

Takk til veiledere. Marit Alvestad og Ingrid Pramling Samuelsson var med i starten mens instituttet for barnehagelærerutdanningen var i støpeskjeen. Takk til Gerd Abrahamsen som biveileder og som stadig minnet meg på å ta et relasjonelt perspektiv i analysen. Mest av alt takk til Eva Johansson for utholdenhet, som lot meg ta valg, som stoppet meg når jeg tok for lange og mange omveier, men mest av alt for «heiarop» og for troen på at jeg en dag ville bli ferdig.

Takk til Norges Forskningsråd for muligheten til å delta i forskningsnettverket «Barns medvirkning i et relasjonelt perspektiv - med fokus på de yngste» fra 2007-2010. Takk til deltakerne Berit Bae, Anne Tove Fennefoss, Kirsten E. Jansen, Anne Myrseth, Nina Johannessen, Ninni Sandvik og Torill Sverdrup. Jeg har skrevet og lært sammen med dere på nettverksmøter, skriveseminarer i inn- og utland og på konferanser der vi har formidlet forskningen vår til barnehagefeltet rundt om i landet.

Takk til deltakerne i nasjonal skrivegruppe, May Lill Johannessen, Torunn Klemp, Sissel Lie, Kristin Solli Schøien for åpne hjem i sør og nord der vi har hatt mange, lange og kritiske samtaler om hverandres tekster. Ekstra takk til

Sissel som tok språkvask og fulgt meg nært i de siste avgjørende ukene av skriveprosessen.

Takk til medlemmene i forskernettverket «Demokrati i barnehagen» med Kirsten Jansen i spissen som raust har latt meg presentere ferdige og uferdige tanker på møter. Det har bidratt til ferdige tanker i avhandlingen.

Takk til deltakerne i PhD-gruppa på instituttet for samtaler om faglige og personlige gleder og utfordringer på vår felles vei inn i forskerutdanningen. Ingen nevnt – ingen glemt!

Takk til Toralf Willy for hverdagsmiddager og for et lyttende øre og gode råd når jeg var som mest frustrert i forhold til forskningen.

Takk til mine fire barn og svigerbarn som har latt meg få tid til å forske, men også forstyrret meg gjennom å invitere seg selv til hverdagsmiddager, gi meg tilbud om å være barnevakt og bli med på turer i nærmiljøet og til Paris. Herved tilegnes avhandlingen mine barnebarn Wilhelm, Johannes, Ole, Jonathan, Lars, Eva, Ella og Kristian. De seks siste har kommet til mens jeg har holdt på med avhandlingen. Dere har alle gitt meg muligheter for å leke og minnet meg om at livet er nå.

Til sist takk til den som har stått meg nærmest, Sigurd. Takk for mange gleder underveis, for trygghet når jeg har vært usikker, for tålmodighet når jeg har isolert meg i min «boble», for å ha minnet meg på det viktige ordet «etterpå», når jeg ikke har sett enden på arbeidet mitt. Nå er det «etterpå»!

Til slutt gjør jeg for det første oppmerksom på at jeg er ene-forfatter av alle delene i avhandlingen, selv om jeg opererer med to ulike etternavn. For det andre at den tredje artikkelen, slik den foreligger i avhandlingen, er endret på flere punkter når den nå utgis som kapittel i boken «Demokratiske praksiser i barnehagen».

Stavanger september 2015.

Berit Tofteland

SAMMENDRAG

Det empiriske materialet i denne avhandlingen er gruppeintervjuer med ansatte på fire småbarnsavdelinger om måltidet. Intensjonen er å få kunnskap om a) hvordan måltidsfellesskap konstrueres diskursivt i samtale og b) hvordan en i et demokratiperspektiv kan forstå de vilkår som ulike diskurser (ulike måter å samtale om måltidet på) kan skape for å være måltidsdeltaker på småbarnsavdelinger.

Avhandlingens teoretiske ramme er teorien om det radikale demokrati (Mouffe, 2005 a & b) som har sitt utgangspunkt i diskursteorien til Ernesto Laclau og Chantal Mouffe (2003). Diskursteorien er også utgangspunkt for avhandlingens metodologiske tilnærming som er diskursanalyse med en sosialkonstruksjonistisk forankring. Ulike måter å snakke om måltidsfellesskap på anses som diskurser i gruppeintervjuene som skaper vilkår for hvordan måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger kan *komme til å bli*, og ikke som personlige beskrivelser av hvordan måltidsfellesskap *er* eller *har vært* i de aktuelle barnehagene.

Avhandlingens hovedproblemstilling belyses i tre delstudier. I den første studien undersøkes det hvordan måltidsfellesskap konstrueres når det samtales om episoder der regler og strukturer rundt måltidet, *brytes* av barn eller voksne. Ut fra teorien om det radikale demokrati (Laclau & Mouffe, 2002; Mouffe 2005a; 2005b) diskuteres verdien av slike brudd på strukturene som uenighet og som demokratisk praksis på småbarnsavdelinger.

Den andre studien bygger videre på analysen fra den første. Fokus rettes mot å forstå et måltidsfellesskap med rom for «alle-vil situasjoner». Det er situasjoner der det ett barn gjør, tillegges mening i gruppeintervjuene som noe som smitter

så alle barna vil gjøre det samme. Gjennom å bruke begreper både fra teorien om det radikale demokrati og fra kompleksitetsteori (Doll, 2008) er intensjonen er å få kunnskap om et måltidsfellesskap som i gruppeintervjuene konstrueres som noe annet enn et ordnet måltidsfellesskap. Det er et fellesskap der noe plutselige og uforutsigbart kan oppstå og skape vilkår for et måltidsfellesskap på «kanten av kaos». Relasjonene mellom barna, og ikke bare strukturer tillegges mening som konstituerende aspekter i dette måltidsfellesskapet. Begge teoriene fremhever verdien av at fellesskap er - og må være - pluralistiske, komplekse og ustabile. Endringene dette kan føre til beskrives som viktige i et levende og et demokratisk fellesskap. På bakgrunn av at troen på konsensus og enstemmighet er en illusjon i demokratiske prosesser i et pluralistisk samfunn (Mouffe, 2014; Mouffe, 2002a, s.190), diskuteres verdien av et måltidsfellesskap på kanten av kaos og de mulighetene det gir for at barna kan delta i demokratiske prosesser.

I den tredje artikkelen er intensjonen å få kunnskap om hvordan følelser gis mening i gruppeintervjuene når det konstrueres identitet som måltidsdeltaker. Det teoretiske rammeverket er fortsatt teorien om det radikale demokrati. I denne teorien beskrives «lidenskap» etter kollektiv identitet som drivkraften for demokrati. Studien viser at følelser tillegges mening i gruppeintervjuene som konstituerende for identitet som måltidsdeltaker på småbarnsavdelinger. Det er identifisert fem diskurser som tillegger følelser ulike meninger. Felles for diskursene er at følelser tillegges mening relasjonelt med den mening som måltidsstrukturer og barns kroppslighet tillegges. Følelser kan endre strukturene og kan også endres som følge av strukturelle endringer. I et demokratiperspektiv er følelser et aspekt som må vies oppmerksomhet under måltidet på småbarnsavdelinger både fordi det tillegges mening av å være

konstituerende for kollektiv identitet og fordi det kan føre til at strukturene endres.

På ulike måter bidrar de tre delstudiene til å belyse avhandlingens hovedproblemstilling. De bidrar til sammen med kunnskap om hvordan ulike diskurser i intervjuene kjemper om å tillegge fire aspekter ved måltidsfellesskap mening. De fire aspektene er: strukturer, identiteter, relasjoner og følelser. I kappen diskuterer jeg verdien av én konstruksjon som de tre delstudiene på hver sin måte har bidratt med biter av kunnskap om; et pluralistiske måltidsfellesskapet. Det er et fellesskap med rom for ulike kollektive identiteter som måltidsdeltakere der barn kan forhandle om identitet blant annet gjennom å bryte strukturene. Fellesskapet kan da befinne seg på kanten av kaos. Der konstitueres fellesskapet ikke bare av strukturene, men av relasjonene som binder deltakerne sammen. Relasjoner og også følelser tillegges mening som konstituerende for ulike kollektive identiteter som måltidsdeltaker. I et demokratiperspektiv diskuterer jeg verdien av dette måltidsfellesskapet på småbarnsavdelinger på bakgrunn av samfunnspolitiske føringer som preger barnehagens hverdagsliv der fokus rettes mot enkeltbarn, kontroll og troen på å kunne hindre det som er uønsket.

SUMMARY

The empirical material in this thesis consist of group interviews with staff in four nurseries from a Norwegian Early Childhood Education and Care setting. The purpose is to contribute to knowledge regarding a) how meal-time community are constructed through discourse, and b) how the conditions constructed in different discourse for meal-time participation in nurseries may be examined and understood from a democratic perspective.

This thesis is theoretically underpinned by Mouffes theory of the radical democracy (Mouffe, 2005 a & b), which again is based on Ernesto Laclau and Chantal Mouffe´s discourse theory (Laclau & Mouffe, 2003) The methodological considerations are also based on their discourse theory giving a socialconstructionistic approach to the discourse analysis. The various ways in which the meal-time community is discussed during the interviews are considered types of discourse, creating different conditions for what the meal community *can become*, and not as personal descriptions of what the meal-time community *is* or *has been* in the relevant nurseries.

The main research question is highlighted in three linked studies. The purpose of the first study is to investigate how meal-time community are constructed through conversations about episode from the meals where children as well as adults are disrupting the rules and structures of the meal. According to the theory of the radical democracy such disruptions are discussed as disagreements and as democratic practices in nurseries.

The second study is a continuation of the analysis from the first and focuses on how we talk about “all-want-to” situations. In these situations, one child’s actions are constructed in the interviews as being likely to infect all children to

do the same thing. Using concepts from both the theory of the radical democracy and from complexity theory (Doll, 2008) the aim is to contribute with knowledge about how the interviews construct a meal-time community as something else than a structured meal community. This is a community where sudden and unexpected occurrences may emerge and create a state of conditions for the mealtime community bringing it to “the edge of chaos”. The relations among the children, as well as the structures themselves, are described with meaning as constitutive aspects of the meal community. Both complexity theory and the theory of the radical democracy emphasize that communities are and ought to be pluralistic, complex and unstable. The changes this can result in are described as important both generally in life and in a democratic community. According to the theory of the radical democracy consensus and homogeneity are an illusion in democratic community in a pluralistic society (Mouffe, 2014, Mouffe, 2002, p. 190). On this basis, the discussion is about how a meal community at “the edge of chaos” can make possibilities for the children to participate in democratic processes in nurseries.

In the third study, the aim is to gain knowledge about how feelings are given meaning in the interviews while we are talking about identity as meal participants. The theoretical framework is still the radical democracy. In this theory, “passion” to collective identity is described as a moving force in democracy. One result in this study is that in the interviews feelings are giving meaning as constitutive for collective identity as meal participants in nursery. There are identified five different discourses in the interview, giving feelings different meaning. However, they all give feeling meaning in relation to how they give meaning to the meal structures and children’s body physicality. Feelings can be changed as a result of changes made in the structures, but

feelings can also lead to changes of the structures. That is why it is important in a democracy perspective to focus feelings during meals in nurseries

All together, these studies add knowledge to how different discourses in interviews struggle to add meaning to four central aspect while constructing the meal community. These four aspects are structures, identities, relations and feelings. In the main part of the thesis, the pluralistic meal community is discussed in a democratic perspective. This is a community “at the edge of chaos” where structures can be disrupted, participants can negotiate about identity, and feelings are given meaning as constitutive for a meal community consisting of participants with different collective identities. Against the background of political settings focusing on individuality, control and predictability for nurseries, the value of a pluralistic meal community is discussed in a democratic perspective.

PUBLIKASJONSLISTE

Artikkel I

Grindland, B. (2011). Uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling. *Nordisk barnehageforskning*, 4(2), 75-90.

Artikkel II

Grindland, B. (2012). På kanten av kaos: Om orden og uorden i måltidsfellesskap på småbarnsavdeling i barnehagen. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette* (s. 57-78). Bergen: Fagbokforlaget.

Artikkel III

Tofteland, B. (2015). Med følelser som drivkraft: Måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger som demokratisk praksis? I K. Jansen, J. Kaurell, & T. Pålerud (Red.), *Demokratiske praksiser i barnehagen* (s. 101-130). Bergen: Fagbokforlaget.

Innholdsfortegnelse

1	INTRODUKSJON	1
1.1	INTENSJON OG PROBLEMSTILLING	1
1.2	SENTRALE BEGREPER I PROBLEMSTILLINGEN	3
1.2.1	<i>Måltid</i>	4
1.2.2	<i>Måltidsdeltaker</i>	6
1.2.3	<i>Demokrati – et begrep med muligheter og begrensninger</i>	8
1.2.4	<i>Problemstillingen i de tre delstudiene</i>	11
1.3	AVHANDLINGENS KAPITLER	13
2	TIDLIGERE FORSKNING OM MÅLTIDER I ULIKE INSTITUSJONER FOR BARN, OG OM DEMOKRATI I BARNEHAGEN	17
2.1	INSTITUSJONALISERTE MÅLTIDER HVOR BARN ER DELTAKERE	19
2.2	STUDIER AV DEMOKRATI I BARNEHAGEN	26
3	TEORETISK RAMMEVERK	33
3.1	TEORIEN OM DET RADIKALE DEMOKRATI.....	35
3.1.1	<i>Institusjonelle strukturer</i>	35
3.1.2	<i>Relasjoner mellom deltakere med ulike kollektive identiteter</i>	39
3.1.3	<i>Lidenskap som demokratisk drivkraft</i>	40
3.2	KOMPLEKSITETSTEORI.....	42
3.2.1	<i>Fellesskap er mer enn deltakerne</i>	43
3.2.2	<i>Lukket og åpent system</i>	44
3.3	ENHVER FORM FOR UORDEN?.....	45
4	METODOLOGISKE OVERVEIELSER OG KONSTRUKSJON AV FORSKNINGSMATERIALE.....	47
4.1	DISKURSTEORIEN SOM UTGANGSPUNKT FOR DISKURSANALYSE.....	47
4.2	KONSTRUKSJON AV FORSKNINGSMATERIALET	51
4.2.1	<i>Adgang til barnehagene</i>	51
4.2.2	<i>Å bli kjent med måltidet og personalet</i>	52
4.2.3	<i>Deltakerne i gruppeintervjuene</i>	52
4.2.4	<i>Konstruksjon av det empiriske materialet</i>	54

4.2.5	<i>Intervjuguide</i>	55
4.2.6	<i>Intervju som relasjonell praksis</i>	56
4.2.7	<i>Transkribering</i>	61
4.3	ANALYSE.....	62
4.3.1	<i>Første steg</i>	62
4.3.2	<i>Å skape et skarpere fokus i materialet</i>	65
4.3.3	<i>Bilder og metaforer som analytiske grep</i>	71
4.3.4	<i>Å identifisere diskurser</i>	73
4.3.5	<i>Sette grenser og gi diskursene innhold</i>	74
4.3.6	<i>Å lytte etter det som ikke blir sagt</i>	76
4.4	ETISKE OVERVEIELSER.....	78
4.4.1	<i>Melding til NSD</i>	78
4.4.2	<i>Refleksjoner omkring min forskerposisjon</i>	79
4.4.3	<i>Validitet, gjennomsiktighet og troverdighet</i>	81
4.4.4	<i>Håndverksmessig validitet</i>	82
4.4.5	<i>Kommunikativ validitet</i>	84
4.4.6	<i>Pragmatisk validitet</i>	86
5	AVHANDLINGENS RESULTATER	89
5.1	ARTIKKEL I: UENIGHET SOM DEMOKRATISK PRAKSIS I MÅLTIDSFELLESKAPET PÅ SMÅBARNSAVDELING.....	89
5.2	ARTIKKEL II: PÅ KANTEN AV KAOS: OM ORDEN OG UORDEN I MÅLTIDSFELLESKAP PÅ SMÅBARNSAVDELING I BARNEHAGEN.....	93
5.3	ARTIKKEL III: MED FØLELSER SOM DRIVKRAFT – MÅLTIDSFELLESKAP PÅ SMÅBARNSAVDELINGER SOM DEMOKRATISK PRAKSIS?.....	94
6	DISKUSJON	101
6.1	DELTAKERE MED ULIKE KOLLEKTIVE IDENTITETER OG VERDIEN AV DET I ET DEMOKRATIPERSPEKTIV.....	103
6.2	ET FELLESKAP PÅ KANTEN AV KAOS OG VERDIEN AV DETTE I ET DEMOKRATIPERSPEKTIV.....	108
6.3	FØLELSER OG RELASJONER OG VERDIEN AV DEM AV I ET DEMOKRATIPERSPEKTIV.....	114
6.4	AVSLUTNING.....	119
6.5	IMPLIKASJONER FOR ANSATTE PÅ SMÅBARNSAVDELINGER.....	120
7	AVHANDLINGENS VITENSKAPELIGE VERDI OG MULIGHETER FOR VIDERE FORSKNING	123
7.1	METODOLOGISK KUNNSKAP.....	123
7.2	EMPIRISK FORANKRET KUNNSKAP.....	124

7.3	TEORETISK FORANKRET KUNNSKAP	126
8	LITTERATURLISTE	129
9	VEDLEGG OG ARTIKLENE.....	149

Liste over tabeller

Tabell 1:	Utdrag fra det empiriske materialet som er gitt eksemplarisk status.....	67
Tabell 2:	Presentasjon av hvordan de tre artiklene har bidratt med kunnskap om et pluralistisk måltidsfellesskap	99

1 Introduksjon

1.1 Intensjon og problemstilling

Det empiriske materialet i denne avhandlingen er gruppeintervjuer¹ med ansatte på fire småbarnsavdelinger om måltidet. Gjennom en diskursanalyse er intensjonen å utforske hvordan måltidsfellesskap konstrueres i gruppeintervjuene. Videre er intensjonen å utforske hvordan en i et demokratiperspektiv kan forstå de vilkår som ulike konstruksjoner av måltidsfellesskap kan gi for å være måltidsdeltaker på småbarnsavdeling i barnehagen. Avhandlingen er skrevet i en norsk barnehagekontekst der barnehagen har utviklet seg fra å være et selektivt tilbud for noen barn, til å være et velferdsgode for mange (Ellingsæter & Gulbrandsen, 2003). Ved utgangen av 2013 hadde 79,8 prosent av barn mellom ett og to år barnehageplass, noe som var en økning på ca. fem prosent de siste fem årene (Statistisk Sentralbyrå, 2013). For mange barn innebærer det at de daglig deltar i et institusjonalisert fellesskap i et offentlig rom fra de er ett år. Når de fleste barna har et institusjonalisert hverdagsliv, endrer det både barns og barnehagens posisjon i samfunnet (Winger, 2007; Qvotrup, 2012, Markström, 2013). Barn tillegges ikke lenger bare en posisjon der de tilhører familien, men som medborgere (Korsvoll, 2013). I barnehagen deltar de i et hverdagsliv som beskrives som regulert og rutinemessig (Nyland, 2009, s. 32; Seland, 2011, s.

¹ I den første og andre studien omtales det empiriske materialet som forskningssamtaler og i den tredje som samtaler. I kappen omtales det også som gruppeintervjuer, for å minne leseren om at hele personalgrupper deltok i den enkelte forskningssamtalen.

57). Samtidig er ett av barnehagens samfunnsmandat å formidle verdier i et pluralistisk samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det kan derfor synes som om både barn og ansatte på småbarnsavdelinger befinner seg i et spenningsfelt mellom på den ene siden å delta i noe regulert og forutsigbart og på den andre siden mulighetene for at dette må brytes for å ivareta pluralistiske verdier. I dette spenningsfeltet tar de ansatte valg i det pedagogiske arbeidet som vil kunne prege dagens barn, så vel som morgendagens voksne (Kjørholt, 2011, s. 166).

Måltidet på småbarnsavdelinger er en situasjon som på en særegen måte er regulert gjennom kulturelle og institusjonelle regler. Med et hverdagsord kalles dette «bordskikk», og intensjonen er å skape en viss homogenitet og forutsigbarhet for hva en som måltidsdeltaker skal eller bør gjøre. Avhandlingen bygger på en antakelse om at det i en personalgruppe i barnehagen likevel vil være uenighet om hvordan måltidet skal eller bør være. Videre bygger den på en antakelse om at slik uenighet vil komme frem også i samtaler om måltidet. I denne avhandlingen analyseres slik uenighet i forskningssamtalene som kamper mellom ulike diskurser om hvordan måltidsfellesskap skal tillegges mening på småbarnsavdelinger og ikke som den enkelte ansattes personlige meninger. Diskursanalysen av gruppeintervjuene er forankret i diskursteorien til Ernesto Laclau & Chantal Mouffe (2002). For å skille den fra diskursanalyser med et annet teoretisk bakteppe, omtaler jeg den i bestemt form, diskursteorien, slik Phillips & Jørgensen (1999, s. 34) gjør. En diskursanalyse med utgangspunkt i diskursteorien har en klar poststrukturalistisk forankring (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 15). Det innebærer å ta utgangspunkt i at den sosiale verden tillegges mening diskursiv, men siden språk er ustabil, vil mening aldri kunne fastlåses. Det vil hele

tiden være ulike diskurser som kjemper om hvordan den sosiale verden skal tillegges mening. For avhandlingen innebærer det at samtalene *om* praksis og praksis anses som to elementer av menneskelig væren som ikke skilles ad (Søndergaard, 2000, s. 76). Videre innebærer en diskursanalyse ut fra diskursteorien at diskurser i samtaler kan bidra til å skape nye virkeligheter (Wreder, 2007, s. 34). Intensjonen med å analysere gruppeintervjuene er på denne bakgrunn ikke å få kunnskap om hvordan måltidet i barnehagen *er* eller *har vært*, men å undersøke hvordan ulike, diskursive konstruksjoner av måltidsfellesskap i forskningssamtalene kan skape ulike vilkår for å være måltidsdeltaker på småbarnsavdelinger. Avhandlingens problemstilling er:

Hvordan konstrueres måltidsfellesskap diskursivt i forskningsintervjuer med ansatte på småbarnsavdelinger? Hvordan kan disse konstruksjonene skape ulike vilkår for å være måltidsdeltaker, og hvordan kan de vilkår som skapes forstås i et demokratiperspektiv?

På bakgrunn avhandlingens poststrukturalistiske forankring der begreper antas å få mening diskursivt, vil jeg presenterer hvordan jeg tillegger tre sentrale begreper i problemstillingen mening; måltid, måltidsdeltaker og demokrati.

1.2 Sentrale begreper i problemstillingen.

Først utdyper jeg begrepet måltid og begrunner hvorfor jeg i denne avhandlingen utforsker det som en institusjonalisert aktivitet. Jeg gjør dette på bakgrunn av hvordan måltidet er skrevet frem i tidligere studier innen måltidsforskning og i offentlige dokumenter om måltidet i barnehagen.

Begrepet måltidsdeltaker gir jeg mening på bakgrunn av hvordan barn under tre år er blitt beskrevet i tidligere forskning i en barnehagesammenheng. Avslutningsvis i dette kapittelet gir jeg problemstillingens demokratibegrep mening.

1.2.1 Måltid

Til tross for at måltidet har en sentral rolle i dagsrytmen på småbarnsavdelinger omtales det kun to ganger i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 31 og 42). Den ene gangen som en situasjon som dagen kan organiseres omkring og den andre som arena for omsorg. I *Retningslinjer for mat og måltider i barnehagen* (Sosial- og helsedirektoratet, 2007, s. 6) trekkes tid frem som et regulerende element ved måltidet i barnehagen. Måltidet bør minimum vare i 30 minutter og tiden mellom måltidene bør ikke overskride tre timer. Unntak fra dette er dersom det på småbarnsavdelinger er behov for kortere intervaller. I retningslinjene løftes måltidets pedagogiske rolle frem. Det gir muligheter for at barn kan lære om ernæring og hvordan mat tilberedes. Få paragrafer omhandler måltidets verdi relatert til samhandling og fellesskap, men det kan ha betydning for barns allmenndanning (Sosial- og helsedirektoratet, 2007; Kunnskapsdepartementet, 2008–2009). Det er mot denne siden av måltidet søkelyset rettes i denne avhandlingen når den utforsker hvordan måltidsfellesskap konstrueres i forskningssamtalene og setter det inn i et demokratiperspektiv.

I det 20. århundret er institusjon blitt et vanlig begrep å bruke for å omtale nesten enhver form for organiserte elementer i samfunnet (Rasmussen, 2009, s. 17). Så også i denne avhandlingen der begrepet måltidsfellesskap i problemstillingen er fundert på at måltidet er en institusjonalisert aktivitet

(Bugge & Døving, 2000, s. 8). Dette gjør jeg ut fra en argumentasjon om at enhver funksjon eller oppgave potensielt kan være institusjonaliserbar (Powell og DiMaggio, 1991, s. 9) og at utgangspunktet for institusjonalisering er at minst to personer anser noen vaner som forutsigbare (Berger & Luckmann, 1992). Det som gjør vanene forutsigbare, er at de gjentas og underlegges strukturer som det er enighet om. Strukturer er et kjennetegn ved institusjonaliserte fellesskap generelt. Deres oppgave er å skape orden og unngå kaos (Garsjø, 2008). Eksempelvis preges norske familiemåltider av en fast rekke av direkte og indirekte regler både før, under og etter måltidet (Bugge & Døving, 2000, s. 7). Disse synes å være stabile og overføres til nye generasjoner, samtidig som det også gis muligheter for at barna kan være med å nyskape dem (Bugge & Døving, 2000, s. 190 og 192). Institusjonalisering kan forstås både som noe som gir vilkår for en viss form for konformitet som deltaker, men også for forhandlinger.

Når jeg utforsker konstruksjoner av måltidsfellesskap på bakgrunn av at måltidet i seg selv er en institusjonalisert aktivitet, gjøres det innenfor rammene av en annen institusjon: barnehagen. Ett kjennetegn ved barnehagen er at barn utsettes for en orden og organisering som gir beskyttelse, men også skaper kontroll (Qvortrup, 2012). På denne bakgrunn blir det sentralt i avhandlingen å undersøke hvordan strukturer tillegges mening diskursivt når måltidsfellesskap konstrueres i samtalene, og studere hvordan en i et demokratiperspektiv kan forstå de mulighetene som det skapes for å være måltidsdeltaker på småbarnsavdeling.

1.2.2 Måltidsdeltaker

I problemstillingen har jeg valgt å bruke «måltidsdeltaker» og ikke andre mer vanlige begrep for kollektive identiteter i en barnehagekontekst som «barn» eller «voksne». Dette for ikke å utelukke at de ulike konstruksjonene av måltidsfellesskap vil kunne skape vilkår både for ansatte og for barn som deltakere i småbarnsavdelingenes måltider.

Jeg presenterer kort to ulike identiteter som barna, som det samtales om i det empiriske materialet, tillegges i offentlige dokumenter og i barnehage- og måltidsforskning. Den ene er hvordan barn beskrives som kroppssubjekter og det andre hvordan barns identitet relateres til følelser.

Det er dokumentert at følelser er sentralt på småbarnsavdelinger når barn tar avskjed med fra foreldrene, i lek, i barns kommunikasjon, og når barn skaper kollektiv identitet som venner (Abrahamsen, 2013; Amundsen & Huseby, 1990; Greve, 2009; Løkken, 2013; Sandvik, 2007). Følelser er også et sentralt tema når små barn selv tar initiativ til å fortelle noe (Ødegaard, 2007, s. 89). I tillegg til at følelser er sentralt i barns liv, beskrives en annen side ved barns væremåte i *Temahefte om de minste barna i barnehagen* (Sandvik, 2007, s. 5): «Vaggende småbarn med tyngden godt plassert bakpå og nedpå, løper og hopper, danser og detter. De sykler og synger, bygger og bråker». Denne beskrivelsen peker på én side ved de yngste barns væremåte som også er kjent som et sentralt element i leken på småbarnsavdelinger; kropper som er i bevegelse (Løkken, 2004). Løkken viser hvordan barn gjennom løp, hopp, tramping, rop, fall og latter kommuniserer på sin egen måte i lek. Det kan stilles spørsmål ved om det er mulig på denne måten å beskrive alle barn under tre år på én måte og tillegge dem én kollektiv identitet som kroppssubjekter i

bevegelse. Det kan hindre en fra å se mangfoldet og for muligheten for å tillegge dem også andre identiteter. Det som likevel gjør denne beskrivelsen av små barn og kropper i bevegelse relevant som bakgrunn for denne avhandlingen, er at det i hverdagspråket ligger mange forventninger til å være måltidsdeltaker når måltidet relateres til begreper som ro og bordskikk (Rasmussen & Smidt, 2003). Å skape ro er argumentet for at måltidet i barnehagen bør vare minst tretti minutter (Sosial – og helsedirektoratet, 2007, s. 8). Når begreper som ro og bordskikk knyttes til måltidsfellesskapet på småbarnsavdelinger og barn samtidig tillegges identitet som bevegelige kropper, er det muligheter for at det i forskningssamtalene med de ansatte skapes et spenningsfelt som kommer frem som kamper mellom ulike diskurser.

I tillegg til at barna som deltar i måltidet på småbarnsavdelinger, tillegges identitet som kroppssubjekter, kontekstualiseres problemstillingen ytterligere i fordi det å være måltidsdeltaker i seg selv innebærer kroppslige aspekter. Blant annet kan måltidsdeltakeres kropper beskrives både som natur og som sosialt konstruerte (Douglas, 2005). Når kropp beskrives som natur, relateres dette til at en som måltidsdeltaker har en intim, kroppslig kontakt både med maten og med de andre som spiser (Bugge & Døving, 2000, s. 50). Maten som spises, blir til en del av deltakernes kropper. Samtidig er også mange regler for hygiene og renslighet relatert til kroppslig renslighet som måltidsdeltaker. Renhetsregler kan på den måten begrense kroppen, med sine naturlige funksjoner, fra å virke fullt ut under måltidet. Douglas (2005, s. 80) hevder at det kan skje en avkroppsliggjøring («disembodiment») under måltidet, og at måltidsdeltakere tillegges en identitet med sosialt konstruerte kropper. På småbarnsavdelinger kan det innebærer disiplinering, for eksempel av hvordan barn skal sitte og spise, samt hvordan de må holde kroppen i ro og sulden i bero,

mens de venter på hverandre. Samtidig beskrives venting under måltidet nettopp som det sosiale aspektet som gjør menneskets måltid forskjellig fra dyrenes. I ventingen gir mennesker hverandre rom, mens dyrene kjemper og den sterkeste vinner sin rett til å få mat først. Erasmus fra Rotterdam hevder at det er i denne ventingen at humanismen fødes (Brunstad, 2010). En kan tenke seg at det i samtalen med de ansatte vil være diskursive kamper om hvordan barns kropp tillegges mening når måltidsfellesskap konstrueres og at de ulike konstruksjonene kan gi ulike vilkår for å være deltaker.

Med avhandlingens sosialkonstruksjonistiske utgangspunkt tillegges problemstillingens begrep måltidsdeltaker ytterligere mening gjennom den mening som identitet tillegges i avhandlingen. I avhandlingen ses identitet som er en diskursiv konstruksjon som en tildeles, påtar seg og som det forhandles om (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 55). Videre at identitet er en prosess, som kan endres og som ikke er fiksert eller statisk (James, et al., s. 2). Identitet vil derfor aldri være ferdig eller total (Mouffe, 2002a, s. 198). Med dette utgangspunktet utforsker jeg konstruksjoner av måltidsfellesskap i forskningssamtalene gjennom å identifisere hvordan identitet som måltidsdeltaker diskursivt tillegges mening. Siden jeg i et demokratiperspektiv utforsker de vilkårene som ulike diskurser kan gi for å være måltidsdeltaker, utdyper jeg kort hvordan jeg forstår det tredje hovedbegrepet i hovedproblemstilling, demokratiperspektiv.

1.2.3 Demokrati – et begrep med muligheter og begrensninger

Demokrati kommer av det greske ordet *demos* som betyr folk, og *kratein*, som betyr styre (Isaksen, 2009, s. 49). At demokrati betyr folkestyre synes det å være enighet om i litteraturen (Midgaard, 2004, s. 35). Det finnes imidlertid

ikke en samlende definisjon av demokrati (Jupskås, Kirchhoff & Snildal, 2009, s. 7; Ringen, 2007, s. 5). En forklaring kan være at ethvert forsøk på definisjon av demokrati har essensielle, politiske forutsetninger og konsekvenser (Hansen, 1999). Forståelsen av demokrati som et flertydig begrep kan gi muligheter for å åpne for fortolkning og meningsendringer (Isaksen, 2009, s. 7). Samtidig gjør jeg forsøk på å avgrense avhandlingen i forhold til to ulike perspektiver på demokrati. Det ene er et perspektiv der demokrati begrenses til det som skjer i politisk valgte organer og det som har med statsforvaltningen å gjøre. Det andre perspektivet er at demokrati også innbefatter omgangsformer i samfunnet generelt. Det er det siste perspektivet som ligger til grunn når jeg i et demokratiperspektiv utforsker noen vilkår som forskningssamtalene kan gi for ulike omgangsformer som måltidsdeltaker på småbarnsavdelinger i barnehagen. Et argument som bygger opp om å utforske måltidsfellesskap i dette demokratiperspektivet er når det hevdes at det først er når politikk blir en del av dagliglivet i arbeid og skole, at demokrati blir reelt (Arneberg, 1994, s. 89). Hverdagsliv og demokrati knyttes her sammen. Et annet argument som støtter opp om dette perspektivet på demokrati, er kritikken som ble reist mot *Makt- og demokratiutredningen*, nettopp handlet om at verdien av demokrati også angår livet i mindre nettverkt, var oversett (Hylland Eriksen, 2003). Avhandlingen vil kunne være med å belyse verdien av hverdagsliv på småbarnsavdelinger i barnehagen i et demokratiperspektiv.

En kan også forstå John Dewey som talsmann for dette perspektivet når han understreker at demokrati kan være «... a mode of associated living» (1916/66, s. 87). Han hevder at demokrati gjelder alt liv i forening med andre og begrenser det ikke til styresett. Denne form for demokrati er ryggraden i menneskelig utvikling, hevder Dewey. Andre (Ringen, 2008) hevder at slike fellesskap kan

en for eksempel finne i et nabolag. Andre mindre nettverk som på denne måten beskrives som demokrati, er fellesskap i skoler og arbeidsplasser og andre former for institusjoner der «medlemmene har en viss felles interesse og et institusjonalisert fellesskap» (Choen i Solhaug, 2003, s. 39). Barnehagen kan i denne sammenheng ses i rekken av institusjonaliserte fellesskap og utforskers i et demokratiperspektiv. Verdien av å relatere livet i institusjoner til demokrati løftes frem når det hevdes (Isaksen, 2009, s. 49) at i institusjoner filtreres folkets vilje til en felles demokratisk orden, selv om dette livet ikke direkte inngår i statsforvaltningen. Når demokrati knyttes til fellesskap og til menneskelig utvikling, er det sentralt å se det som en kontinuerlig prosess som bygger på tillit, toleranse og ansvarlighet overfor andre, hevder Dreyer Hansen (2009).

Begrepet demokratiperspektiv i problemstillingen har jeg så langt gitt et generelt innhold når jeg relaterer det til livet i fellesskap med andre. Samtidig har jeg valgt å utforske forskningssamtalene i et mer spesifikt demokratiperspektiv avhandlingens teoretiske fundament er en teori om demokrati, teorien om det radikale demokrati. Også denne teorien understreker at demokrati angår livet i alle sosiale fellesskap, ikke bare politiske (Miessen, 2007). Begrepet «radikal» i teoriens navn viser at intensjonen med teorien er å vise verdien av at demokrati må utdypes og utbres til flere områder enn til de politiske institusjonene (Laclau & Mouffe, 2002, s. 11). Dette gir meg en bakgrunn for et spesifikt demokratiperspektiv når jeg utforsker hvordan en i et demokratiperspektiv kan forstå konstruksjoner av barnehagens måltidsfellesskap og de vilkår dette kan gi for å være måltidsdeltaker på småbarnsavdelinger.

Når jeg i avhandlingen ser problemstillingene i et demokratiperspektiv utforsker jeg noen av vilkårene som diskursene i gruppeintervjuene kan gi for

oppdragelse til «... aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 5). Formuleringen i rammeplanen kan tolkes som at barnehagen skal forberede barna for en gang i fremtiden til å bli gode samfunnsborgere. Denne avhandlingen retter seg ikke først og fremst mot opplæring *til* demokrati forstått som kvaliteter eller verdier som barn må lære under måltidet i barnehagen for senere å kunne delta i et demokratisk samfunn, men mot å utforske hvordan de ulike diskursene i samtale skaper vilkår for ulike måter som barn kan *gjøre* demokrati på gjennom å delta måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger. Den første formen kan relateres til begrepet «teaching citizenship» mens den siste kan relateres til «learning democracy» (Biesta, 2011b, s. 6).

Jeg har så langt gjort rede for hvordan jeg tillegger tre sentrale begrep i problemstillingen mening med bakgrunn i tidligere studier og offentlige dokumenter. I det videre gjør jeg først kort rede for hvordan problemstillingene i de tre delstudiene relaterer seg til avhandlingens hovedproblemstilling.

1.2.4 Problemstillingen i de tre delstudiene

I avhandlingen utforskes hovedproblemstillingen i tre artikler. Sammenlagt bidrar de tre studiene med kunnskap om avhandlingens hovedproblemstilling, men de gjør det med ulike tilnærminger og problemstillinger. Intensjonen med den første artikkelen er å utforske hvordan det samtales om episoder der voksne og barn, som måltidsdeltakere bryter med det som strukturerer måltidsfellesskapet og gir uttrykk for uenighet. Problemstillingene lyder: Hvordan konstrueres brudd og uenighet med måltidsfellesskapets strukturer i samtaler med ansatte på småbarnsavdelinger? Hvilke mulige vilkår vil ulike diskurser i samtale kunne gi for uenighet som demokratisk praksis i

måltidsfellesskapet? I den andre studien er intensjonen å få kunnskap om hvordan en kan forstå måltidsfellesskap på andre måter enn som et ordnet fellesskap. Analysen beveger seg i en pendling mellom å undersøke begreper fra kompleksitetsteori og å belyse empirien med disse begrepene. Problemstillingen er: Hvordan skapes en forståelse av måltidsfellesskap på småbarnsavdelingen i pendlingen mellom teorier om komplekse systemer og pluralistiske fellesskap, og empiri fra forskningssamtaler? Hvordan vil en slik måte å forstå fellesskap på kunne gi vilkår for barn som måltidsdeltakere på småbarnsavdelinger i barnehagen? Intensjonen med den tredje studien er å få kunnskap om hvordan følelser tillegges mening og problemstillingen er: Hvordan tillegges følelser mening når det i samtalene konstrueres identitet som måltidsdeltaker? Hvordan kan de ulike meningene som følelser tillegges, skape vilkår for måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger som demokratisk praksis? I kapittel 5 kommer jeg tilbake til hvordan de tre studiene i avhandlingen relaterer seg til hverandre og hvordan de sammen og hver for seg bidrar med kunnskap om studiens hovedproblemstilling.

For å kunne analysere det empiriske materialet og få kunnskap som kan gi svar på avhandlingens problemstilling, har jeg valgt teorien om det radikale demokrati (Laclau & Mouffe, 2002; Mouffe 2005a & b). I tillegg er kompleksitetsteori brukt i den andre studien (Doll, Fleener, Trueit og Julien 2005; Mason, 2008a). Teorien om det radikale demokrati tar utgangspunkt i og ser det som verdifullt at samfunnet er pluralistisk. Det har deltakere med ulike kollektive identiteter. Uenighet er derfor et grunnvilkår. Institusjonenes rolle er å skape en viss orden. For å skape demokrati må de institusjonelle strukturene imidlertid ikke låses, men være åpne for at deltakere med ulike kollektive identiteter kan tolke dem ulikt. Demokrati blir en prosess der uenighet er

sentralt. Samtidig handler demokrati om å endre relasjonen mellom deltakere med ulike kollektive identiteter fra antagonistiske (fiendtlige) til agonistiske (vennligsinnede). Relasjonene og ikke bare strukturene er derfor sentrale for konstituering av demokrati. Relasjonene mellom deltakerne er sentrale som konstituerende for fellesskap også i kompleksitetsteori. Videre fremhever begge teoriene verdien av at fellesskap er - og må være – pluralistisk, kompleks og ustabil.

De *metodologiske* overveielserne i avhandlingen er på samme måte som teorien om det radikale demokrati, forankret i diskursteorien. Avhandlingen ivaretar dermed en sentral premiss for å gjøre en diskursanalyse; det innebærer ikke bare å ta i bruk en metode for dataanalyse. Å gjøre en diskursanalyse beskrives som en pakkeløsning der metodiske valg ikke kan ses løsrevet fra den teoretiske rammen (Jørgensen & Phillips 1999, s. 12 og 55). Like fullt velger jeg å presentere teorien og de metodiske valg innenfor en anerkjent struktur for en avhandling med et eget teorikapittel og deretter et kapittel om metodologi.

1.3 Avhandlingens kapitler

I første kapittelet presenteres avhandlingens intensjon og problemstillinger. Her gjøres det også rede for sentrale begrep i avhandlingens problemstilling og for problemstillingene i de tre delstudiene.

I det andre kapittelet kontekstualiseres avhandlingen tematisk i et skjæringsfelt mellom to ulike forskningsområder. Det første er måltidsforskning og studier rettet mot måltidet i institusjoner for barn som presenteres for å gi avhandlingen en bakgrunn. På det andre forskningsområdet presenteres tidligere studier om demokrati i en barnehagesammenheng.

I det tredje kapittelet presenteres avhandlingens teoretiske rammeverk. For det første presenteres sentrale begreper fra hovedteorien, teorien om det radikale demokrati, og i tillegg noen sider ved kompleksitetsteori som er det teoretiske rammeverket i den andre delstudien. Samtidig som jeg her viser hvordan de to teoriene supplerer hverandre, viser jeg også det de har felles; at de fremhever verdien av at fellesskap er og bør være komplekse, pluralistiske og uforutsigbare.

I kapittel fire presenteres avhandlingens vitenskapeteoretiske og metodologiske grunnlag, diskursteorien. Videre utdypes noen metodologiske overveielser og valg som jeg har gjort relatert til hvordan det empiriske materialet ble konstruert og analysert. I tillegg presenteres noen etiske overveielser i forskningsprosessen og refleksjoner omkring validitet og avhandlingens troverdighet.

I det femte kapittelet presenteres avhandlingens resultater i form av de tre artiklene. I en sammenstilling viser jeg hvordan de bidrar med kunnskap om avhandlingens overordnede problemstilling. I dette kapittelet presenterer jeg én konstruksjon av måltidsfellesskap som alle delstudiene har bidratt med kunnskap om: et pluralistisk måltidsfellesskap.

I det sjette kapittelet diskuteres verdien av et pluralistisk måltidsfellesskap i demokratiperspektiv. Diskusjonen gjøres innfor to samfunnspolitiske rammer. Den ene er en sterk vektlegging av det individuelle og den andre at barnehagen som del av den offentlige virksomheten er underlagt krav fra New Public Management.

I kapittel syv gir jeg noen avsluttende refleksjoner om den kunnskap som avhandlingen bidrar med både empirisk, teoretiske og metodologisk i

skjæringsfeltet mellom måltidsforskning og forskning om demokrati i barnehagen.

Vi har alle deltatt i måltidsfellesskap, enten privat, offentlig eller i profesjonelle sammenhenger. Ut fra dette er det en intensjon med formidlingen av min forskning at det skal være en tekst som leseren kan speile seg i og kjenne seg igjen i. Samtidig er det en intensjon med diskursanalyse at «... selvfølgelighetene kan rystes, destabiliseres og settes til refleksjon» og vekke leserens nysgjerrighet (Søndergaard, 2000, s. 77). Jeg inviterer leseren til å være reflekterende og kritisk i lesningen og vurdere om metodene har vært hensiktsmessige, og om resultatene synes troverdige og gyldige (Haavind, 2000).

2 Tidligere forskning om måltider i ulike institusjoner for barn, og om demokrati i barnehagen

I dette kapitlet kontekstualiseres avhandlingen. Sagt med diskursteoretisk begrep installerer jeg den i diskursive felt som kan hjelpe meg til å sette rammene for diskursene i analysen (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 146) og sette resultatene inn i en større forskningssammenheng. Ut fra problemstilling vil avhandlingen kunne bidra med kunnskap om hvordan måltidsfellesskap diskursivt konstrueres i forskningssamtaler og om hvordan en i et demokratiperspektiv kan forstå ulike vilkår som diskursene kan gi for å være deltaker i en barnehagesammenheng for barn under tre år. *Tematisk* er det aktuelt å kontekstualisere avhandlingen i et skjæringsfelt mellom to ulike forskningsområder. Det første er måltidsforskning og det andre forskning om demokrati i barnehagen. Jeg har ikke funnet studier som spesifikt utforsker dette skjæringsfeltet og presenterer derfor studier fra de to forskningsfeltene separat som bakgrunn for avhandlingen.

Studiene som jeg presenterer har andre metodologisk og teoretisk tilnærmingene enn avhandlingen. Jeg har like fullt valgt å kontekstualisere den i forhold til andre intervjustudier siden det empiriske materialet i avhandlingen er gruppeintervjuer. Ut fra avhandlingens poststrukturalistiske ståsted er også observasjonsstudier relevante. Dette fordi diskursene som jeg vil kunne identifisere i forskningssamtalene med de ansatte i min avhandling er diskurser,

som både kan være konstituert i praksis og også kan bidra til *skape nye praksiser* for deltakere i et institusjonalisert måltid.

Til det første forskningsfeltet, måltidsforskning kan avhandlingen bidra med kunnskap om ulike diskurser om måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger i barnehagen. Det etterlyses blant annet mer forskning på måltidet og hvordan det kan påvirke barns identitet (James, Kjørholt & Thingstad, 2009). Generelt er det lite kunnskap om de yngste barnas institusjonaliserte hverdagsliv (Berthelsen, Brownlee & Johansson, 2009, s. xiii). Det beskrives som et «neglected field» (J. E. Johansson, 2010), selv om det de siste årene har blitt et økende kunnskapsfelt (Greve, Thorsby Jansen & Samuelsen, 2014). Jeg har i innledningskapittelet argumentert for at måltidet i denne avhandlingen kan utforskes som en institusjonalisert aktivitet. Jeg har derfor utvidet mine søk etter relevante studier til ikke bare å gjelde forskning omkring barnehagens måltider, men institusjonaliserte måltider for barn generelt. Siden jeg i avhandlingen søker kunnskap om hvordan måltidsfellesskap konstrueres i forskningssamtalene i mitt materiale, har jeg avgrenset valget av studier til de som gir kunnskap om måltidets *sosiale sider*.

Det andre feltet som jeg kontekstualiserer avhandlingen i, er tidligere studier som gir kunnskap om hvordan demokrati kan forstås i en barnehagesammenheng. Flere av studiene tar utgangspunkt i en rettighetstenkning relatert til barnekonvensjonen, mens andre har relasjoner mellom voksne og barn som innfallsvinkel for å utforske demokrati i barnehagen. Heller ikke de studiene jeg har funnet som gir kunnskap om dette forskningsfeltet, har samme teoretiske ramme som denne avhandlingen, teorien om det radikale demokrati (Laclau & Mouffe, 2002; Mouffe, 2005, a & b). Det

gir derfor muligheter for at avhandlingen kan bidra med en annen kunnskap enn de tidligere studiene, kunnskap som kan holde diskusjonen levende om hvordan demokrati kan forstås i en barnehagesammenheng.

2.1 *Institusjonaliserte måltider hvor barn er deltakere*

Etter at jeg har presentert måltidsstudier fra ulike institusjoner for barn, presenterer jeg noen måltidsstudier fra barnehager.

De fleste studiene jeg fant hadde fokus på de ernæringsmessige sidene ved måltidet. Det samme viser en britisk oversiktsstudie om barns måltidserfaringer tidlig i barndommen (Aldrige, Dovey & Halford, 2009). Samtidig konkluderes det her at det er flere studier, som i likhet med denne avhandlingen, er opptatt av å vinne kunnskap om betydningen av de sosiale og kulturelle aspektene ved måltidet og at forholdet mellom måltidets ernæringsmessige og sosiale side synes å være relasjonelt og tilsammen utgjør sentrale aspekter ved måltidet. De ansattes holdninger under måltidet er imidlertid sentrale for hvordan de sosiale omgivelsene blir når barn deltar i måltider i institusjoner. Dette viser en kanadisk studie (Lynch & Batal, 2011). Ut fra en sosial økonomisk teori viser forskerne hvordan de ansatte påvirker barns måltidsvaner og preferanser for mat, blant annet i forhold til et sunt kosthold. Denne studien bekrefter også resultatet fra flere av studiene i den britiske oversiktsstudien (Aldrige et al., 2009), at de ansatte er sentrale for vaner som barn lærer, og at disse opprettholdes senere i livet. En britisk studie (Daniel & Gustafsson, 2010) viser også at de ansatte er sentrale for hvordan barn opplever måltidet. Dette er en studie som undersøker hvordan ansatte forholder seg til en offentlig diskurs med krav til måltidets ernæringsmessige side. Slike krav synes å komme i konflikt med barns ønsker for måltidet. Det var først og fremst er å få være

sammen med venner. Studien, som både var kvalitativt og kvantitativt forankret, ble gjennomført ved tre «primary schools» i London. Med en sosiologisk forankring hadde studien som intensjon å undersøke hvordan lunsjmåltidet kunne beskrives med begrepene «children's service» og «children's space» (Moss & Petris, 2002 i Daniel & Gustafsson, 2010). Forfatterne beskriver «children's service» som aktiviteter som er tilrettelagt av voksne og preges av å være fremtidsrettet, kontrollerende og instrumentelle. Aktiviteter som forfatterne beskriver som «children's space» dekker aktiviteter med et «her-og-nå-perspektiv» som gir muligheter for barns agens. Til tross for at intervjuene med barna viste at de hadde forventninger om at måltidet skulle være et frirom der de kunne slappe av og møte vennene sine, så konkluderer studien likevel med at måltidene i disse skolene best kunne beskrives som «children's service» der måltidet ble preget av voksnes kontroll og fokus på ernæring.

Verdien av de ansattes rolle under måltidet fremheves også i en surveyundersøkelse i ulike britiske institusjoner for barn under tre år som ble fulgt opp med dybdeintervjuer med 18 ansatte (Moore, Nelson, Marshall, Cooper, Zambas, Brewster & Atkins, 2005). Studien viser at de ansatte la stor vekt på sosiale aspekter ved måltidet som å spise samlet rundt et bord. Selv om et fåtall av de ansatte hadde formell utdanning innen ernæring eller helse, tok de også ansvaret for å fremme sunt kosthold på alvor. De bygde på kunnskaper om måltidet som de tok for gitt. At institusjonsmåltider preges av de ansattes hverdagskunnskap var også resultat av undersøkelsen til Lynch og Batal (2011, s. 192). Samtidig viser denne studien at når mye tas for gitt av de ansatte, kan det skape vilkår for at det blir forhandlinger og at makt blir et element i måltidet. Dette kom også frem i en skotsk studie (Punch, McIntosh, Emond & Dorrer,

2009) fra tre døgninstitusjoner for barn fra 9 år. Studiens teoretiske fundament er ikke klart, men den bygger empirisk på deltakende observasjoner og individuelle intervjuer både med barn og ansatte. I studien fokuseres det på relasjonen mellom de ansatte og barna, og den viser hvordan måltidet er en ambivalent situasjon. På den ene siden viser den at relasjoner mellom barn og voksne som generelt var formelt preget, kunne endre seg under måltidet til å bli mer affektive og preget av omsorg, og på den andre siden hvordan ansatte under måltidet utøvde kontroll og at måltidet ble et sted for forhandlinger om makt og identitet. Studien konkluderer med at måltidet fikk betydning for hvordan barn så på seg selv.

Så langt har jeg presentert studier som viser hvordan de ansatte i institusjoner for barn preger sosiale sider ved måltidet og også barns forhold til mat og måltider senere i livet. De utvalgte studiene bygger på analyse av empiri både fra observasjoner og fra intervjuer med barn og voksne. De viser også hvordan måltidet er en situasjon der de ansattes organisering kan komme på tvers av barns ønsker og intensjoner for måltidet. Måltidet preger barn følelsesmessig og måltider tidlig i barndommen synes å prege deres forhold til mat og måltid senere i livet. I de neste avsnittene presenterer jeg studier som spesifikt gir kunnskap om måltidet i barnehagen.

I likhet med måltidet i andre institusjoner, viser også en dansk studie (Rasmussen & Smith, 2003) at måltidet i barnehagen kan få betydning for den enkeltes forhold til mat og måltidet. Dette kom frem som resultat av analyser av tekster som ungdommer skrev om sin tid i barnehagen og gjennom deres deltakelse i individuelle intervjuer og i gruppeintervjuer. Retrospektivt beskriver ungdommene måltidet i barnehagen som voksenorganisert med

fastlagte rutiner og regler som ble strengt håndhevet. Blant annet forteller en gutt at han som ungdom ikke liker matpakker. Han relaterer dette til en daglig kamp å komme igjennom måltidet i barnehagen og krav fra de ansatte om å spise opp nistepakken.

At det som skjer under måltidet kan påvirker barn personlig, viser også en norsk studie (Bae, 2009a). Studien bygger på analyser av video-observasjoner og er inspirert av etnografisk og fenomenologisk forskning. Med teoretiske begrep forankret i en dialektisk relasjonsforståelse rettes søkelyset mot aspekter ved måltidets sosiale side. Mer presist rettes fokus mot sammenheng mellom de ansattes væremåte under måltidet og barns opplevelse av seg selv. På den ene siden viser studien hvordan ansatte som uttrykker romslige samspillsmønstre har en fokusert tilstedeværelse og en lyttende-avventende posisjon til barna. Dette skaper muligheter for at måltidet blir en arena for medlæring der barn blant annet lærer holdninger som å lytte til andre og vise hjelpsomhet parallelt med at de uttrykker selvbestemmelse og medvirker under måltidet. Studien viser hvordan ansatte tilkjenner både romslige og trange samspillsmønstre. Blant annet deltar ansatte mer i lekende samspill når de viser romslig samspillsmønster under måltidet. Blant annet skapte dette muligheter for at et barn som til vanlig fremsto som et stille barn, endret seg og ble uttrykksfull og innflytelsesrik under måltidet (Bae, 2009a, s. 13). I likhet med denne studien viser også en svensk studie (Johansson & Pramling Samuelsson, 2001) at ansatte vektlegger ulike aspekter ved måltidet i barnehagen. Med utgangspunkt i Merleau Pontys teori om livsverden, video-observasjoner fra måltider fra 30 barnegrupper og intervjuer med ansatte, ble to observasjoner valgt ut som grunnlag for å diskutere relasjonen mellom omsorg og pedagogikk. I den ene avdelingen rettet de ansatte barns oppmerksomhet mot det primære ved

måltidet, å spise. På den andre avdelingen synes de ansatte å være emosjonelt nærværende og innstilt på å samspille med barna, og omsorgen ble en sentral del av pedagogikken.

Verdien for barn av at måltidet har et emosjonelt aspekt kommer også frem i flere studier. En studie i finske barnehager (Hännikäinen, 2001) har som intensjon å undersøke hvordan barns lekende innstilling (playfulness) kom til uttrykk i andre aktiviteter enn i leken. Analysen viser blant annet at måltidet var en situasjon der barna, som var 5 år, leker med tøyseord, og at dette fremkaller mye latter hos barna. Slik skaper de sitt eget fellesskap. Forankret i aktivitetsteori og relasjonsteori diskuteres det om en lekende innstilling er en måte å gjøre kjedelige situasjoner i hverdagslivet, som venting, mer interessante og meningsfulle, og om lekens elementer av mysterium frister barna, som en motsats til hverdagens mer rutinepregede tilværelse, noe om i denne studien relateres til måltidet. Lek med rim, regler og improviserte rytmiske leker, kan også være en innfallsvinkel for de yngste barna under måltidet der de skaper sine egne fellesskap på tvers av de voksnes intensjoner (Alcock, 2007). Humor kan også under måltidet være en måte som barn bruker for å utfordre de voksnes makt på (Søbstad, 2006).

En studie av Rossholt (2010) viser imidlertid at når de ansatte på småbarnsavdelinger forventer at barn skal tilpasse seg kollektive regler, kan det innebære elementer av kontroll fra de ansattes side. Studien bygger på observasjoner fra måltider med ett- og to-åringer og konkluderer med at også barns *bevegelser* kontrolleres av de ansatte under måltidet. Studien er inspirert av poststrukturalistisk teori, feministisk filosofi og biologiske teorier om at kropper alltid relaterer seg til sted og materie. Under måltidet skjer det et møte

mellom barnas kropp og maten som materialitet, og ulike diskurser tillegger barna posisjoner, enten av å være «out-of-place» eller «in-place». En kropp som posisjoneres som «in-place», sitter mer eller mindre korrekt og spiser det som forventes i den rådende diskursen, mens barn som ikke følger denne diskursen, tillegges en subjektposisjon som «out-of-place». Et eksempel på dette er en gutt som ikke spiser spinatsuppen. Han blir møtt med forventninger om å endre på dette og i det minste å smake litt på suppen så han igjen kan tillegges posisjon av å være «in-place». Studien viser imidlertid også at barn som kjenner den akseptable diskursen, forneker denne, igjen og igjen. Ut fra dette konkluderer Rossholt med at barns kropp ikke bare konstrueres av diskurser, men at barn også gjennom sine kroppslige bevegelser i møte med materialiteten, er med på å endre diskursene.

Måltidet i barnehager er også studert som en pedagogisk situasjon på bakgrunn i teorier og begreper fra antropologi. En dansk etnografisk studie har som intensjon å avdekke institusjonslogikker i barnehagen (Gulløv, 2004). Institusjonslogikker beskrives som et normgrunnlag som er mer eller mindre erkjente av de ansatte, men som like fullt kan definere formålet med og låse praksiser fast i bestemte former slik at det skjer reproduksjon av den institusjonelle ordenen. Institusjonslogikkene i barnehagen kan identifiseres gjennom studier av hvordan barn og voksne handler i hverdagen. I denne studien rettes søkelyset mot hvordan institusjonslogikker kan identifiseres i to barnehager, blant annet rundt måltidet. Resultatet av studien er at barn bryter med og reforhandler om det som tas for gitt av sosial orden, også under måltidet. I tillegg viser studien at de ansatte også gjør dette. Gulløv (2004) presenterer slike handlinger ut fra fire tema: tilpasning, motstand, avmakt, og håndhevelse.

Med forankring i barndomssosiologi utforsker en svensk, etnografisk studie (Markström & Halldén, 2009) institusjonalisering fra barneperspektiv. Studien tar blant annet utgangspunkt i observasjoner fra et måltid der fire-åringer ivaretar hverandres ve og vel, gjennom å ta kontroll og forhandle omkring kollektive normer og krav om å måtte spise opp maten. Studien konkluderer med at barn i barnehagen ikke bare tilpasser seg institusjonelle strukturer, men bidrar som aktører. Gjennom ulike strategier deltar barn ikke bare med å konstruere institusjonen barnehage, men også egen barndom.

Oversikten over studiene som er presentert så langt, gir ikke et totalbilde av forskning om institusjonaliserte måltider, men er et bakteppe for denne avhandlingen. De fleste studiene fra måltider i institusjoner med barn, som jeg har presentert, viser hvordan de ansatte er sentrale for barns måltidserfaringer. Dette gjelder både barns forhold til måltidets ernærings- og helsemessige side, og deres erfaringer som deltakere i måltidets sosiale sider. De ansattes forhold til strukturer og kvaliteten på relasjonen til barna synes å være viktige sider for hvordan barns erfaringer som måltidsdeltaker blir. Samtidig viser flere av studiene hvordan det at måltidet er en strukturert aktivitet innebærer muligheter for at de ansatte utøver kontroll og setter grenser for barns måter å delta på. Flere av studiene viser imidlertid også hvordan barna går på tvers av de voksnes forsøk på dette blant annet gjennom å leke under måltidet. Barn viser også andre strategier enn å leke for å bryte med institusjonelle krav under måltidet, men ansatte med en lekende innstilling kan fremme barns deltakelse under måltidet. Studiene gir dermed et bilde av måltidet som en kompleks situasjon. De gir derfor en god bakgrunn for å utforske hvordan ulike diskurser i forskningssamtalene med ansatte på småbarnsavdelinger konstruerer ulike

måltidsfellesskap; diskurser som kan skape ulike vilkår for barn som måltidsdeltakere.

Som jeg nevnte innledningsvis i dette kapittelet har det vært vanskelig å finne studier som utforsker måltidet i et demokratiperspektiv. De neste studiene som jeg setter som bakgrunn for avhandlingen utforsker hvordan demokrati kan forstås i ulike situasjoner i barnehagens hverdagsliv og ikke spesifikt til måltidet.

2.2 Studier av demokrati i barnehagen

Studiene av demokrati i barnehagen danner klangbunn for avhandlingen når jeg undersøker og diskuterer hvordan en i et demokratiperspektiv kan forstå de vilkår som ulike diskurser i forskningssamtalene kan skape for å være måltidsdeltaker på småbarnsavdelinger. I likhet med utvalget av studier som kunne belyse det første forskningsfeltet, måltidsforskning, avgrensers jeg nå utvalget til studier som gir kunnskap om de ansatte og deres sentrale oppgave for å skape vilkår for demokratisk praksis i barnehagen.

Den første studien (Bae, 2012) beskrives som en mikroetnografisk, kvalitativ studie. Intensjonen er å få kunnskap om barns lekende samspill på småbarnsavdelinger i et relasjonelt perspektiv. I studien knyttes demokrati til en rettighetstenkning. En konklusjon er at barna i leken får erfaringer med å være deltakere i et fellesskap der de skaper et sosialt frirom og uttrykker seg ut fra egne forutsetninger. Leken kan derfor ses som kontekst for ytringsfrihet, og gir potensialer for medvirkning. En annen norsk studie (Ødegaard, 2007) bygger på observasjoner fra måltidet på småbarnsavdelinger og barns muligheter for å medvirke. Demokrati i barnehagen ses i et rettighetsperspektiv,

og studien stiller spørsmål ved hvordan barns rett til medbestemmelse og innflytelse kan forstås på småbarnsavdelinger. Studien beskrives som etnografisk. Med Bakhtins teori som bakgrunn, har også denne studien en relasjonell forankring der samspillet mellom barn og voksne og deres samtalefortellinger under måltidet utforskes. Et av eksemplene viser hvordan en gutts stemme blir hørbar under måltidet så han får samtalen mellom seg og en voksen til å dreie seg om et tema som den voksne ellers ga lite oppmerksomhet: Kaptein Sabeltann. Guttens fortelling beskrives som seriøs og alvorlig, mens den voksne som munter og leken. Det er dette alvoret, i tillegg til en rekke gjentakelser, som gjør hans stemme hørbar for den ansatte, og demokrati relateres til at gutten fikk innflytelse så samtalen fortsatte om Kaptein Sabeltann.

Hverdagslige samspillsituasjoner er også i fokus i en svensk studie (Emilsson & Johansson, 2009) som undersøker hvilke verdier som kommuniseres mellom voksne og barn i barnehagen. En antakelse som ligger til grunn er at de verdiene som preger samspillet også vil kunne si noe om hva slags syn på barn som er ønskelige i barnehagen. Med bakgrunn i Jürgen Habermas' teori om strategisk og kommunikativ handling viser studien at hverdagslige samspillsituasjoner mellom voksne og barn på småbarnsavdelinger preges av verdier relatert både til omsorg, disiplinering og demokrati, men at disse vektlegges ulikt. Til forskjell fra kommunikasjonen som signaliserer omsorg og disiplinering, fremstilles de demokratiske verdiene ikke som forpliktende eller nødvendige, men som et tilbud til barnet som gir dem muligheter for å tre frem og å influere eget og andres hverdagsliv. Studien viser at mulighetene for å delta ikke er noe barn *har*, men at de voksne må *gi* dem mulighetene. Med bakgrunn i at relasjonen mellom voksne og barn alltid vil være asymmetrisk, og at barn er

avhengige av de voksne, diskuteres det i studien blant annet om det at kommunikasjonen preges av demokratiske verdier også kan ses som en fordekt måte å utøve kontroll og forvente lydighet på.

Når barns rett til medvirkning settes inn i et relasjonelt perspektiv, kan de voksne fremme, men også begrense muligheter for demokratisk deltakelse i hverdagslivet i barnehagen (Tholin & Jansen, 2012). Denne konklusjonen kom frem i en studie av planlagte samtaler mellom en førskolelærer og en gruppe med barn. Analysen viste at det bare var sporadiske muligheter for barna til demokratisk deltakelse. Demokratisk deltakelse ble fremmet når samtalene dreide seg om et tema som interesserte barna, men hvis førskolelæreren stilte for mange spørsmål til barna med forventninger om å få svar, mistet barna interessen for å delta. Studien er teoretisk forankret i Dewey (2005) sin forståelse av at demokrati handler om felles kommunisert erfaring, og at lytting er et etisk aspekt i kommunikasjonen. Denne studien viser igjen at de voksne i barnehagen er sentrale for om barns innspill blir hørbare og om barna får delta.

Med bakgrunn i de ansattes syn på barn, på demokrati og på lek viser Bae (2009b) hvordan det kan være både muligheter, men også fallgruver når barns rett til medvirkning skal få plass i barnehagens hverdagsliv. Dette resultatet bygger på analyser av video-observasjoner fra hverdagen på to avdelinger for barn mellom tre og seks år der demokrati utforskes utfra en rettighetstenkning. En fallgruve kan, ifølge Bae (2009b) være når ansatte har et individualistisk syn på barn og dette kombineres med en snever demokratiforståelse der retten til medvirkning innebærer å gi barn muligheter til å velge. Forankret i teori om anerkjennelse bruker Bae begrepene «trange og romslige samspillsmønstre» som analyseverktøy. Studien viser at skal barns rett til medvirkning tas på alvor,

må de ansatte skape romslige samspillsmønstre der relasjonen mellom barn og voksne preges av gjensidighet. Slike relasjoner åpner ikke bare for barns muligheter til å medvirke, men for at den voksen kan stille spørsmål ved hva hun selv lærer i samspillet med barn.

De ansattes rolle utforskes også i et demokratiperspektiv av Nyland (2009). Med utgangspunkt i egen forskning i Australia, og med henvisning til andre studier fra New Zealand og USA, analyserer Nyland observasjoner fra hverdagssituasjoner i ulike institusjoner for små barn. Teoretisk har studien en sosiokulturell forankring i Vygotskys teori. Søkelyset rettes mot hvordan de ansatte som de mer erfarne medlemmene i kulturen, ivaretar ansvaret for at barn blir deltakere i ulike hverdagssituasjoner. Med utgangspunkt i et barnesyn som for det første er forankret i barnekonvensjonen og barns rett til å medvirke, og for det andre i barndomssosiologi, der barn anses som kompetente aktører, viser undersøkelsen at barn uttrykte egne ønsker og behov, men at de ansatte ikke hørte dem og også bevisst overhører dem. I studien forklares noe av dette ut fra at hverdagslivet er preget av rutiner og skjemaer, og en rasjonale om at disse må følges fremfor å gi barna muligheter til å delta. Når barns hverdagsliv institusjonaliseres, oppfordres det i studien til likevel å finne de mulighetene for deltakelse som ligger i hverdagssituasjonene.

Et fellestrekk ved studiene som jeg så langt har presentert, er at de utforsker demokrati ut fra en individuell rettighetstenkning. I flere av studiene trekkes kvaliteten av relasjonen mellom voksne og barn frem som sentral som vilkår for barns rett til medvirkning. De ansattes syn på barn og på demokrati kan både fremme og hemme slike muligheter i en travel barnehagehverdag som preges av rutiner.

Sandvik (2012) relaterer også sin avhandling tematisk til tidligere forskning omkring rettigheter, barn som medborgere og demokrati. Avhandlingen er poststrukturalistisk inspirert og har dermed en annen innfallsvinkel enn flere av de tidligere nevnte studiene. Det argumenteres i denne studien for å se bort fra en vertikal forståelse av medvirkning som innebærer at de voksne distribuerer muligheter for medvirkning til barn. Med forankring i begreper fra Guttari og Deleuze argumenterer Sandvik for en mer horisontal forståelse, der ulike handlingskretser (menneskelige, materielle og diskursive) forhandler om innflytelse og kan gi muligheter for barns medvirkning. Seland (2013) har også en annen innfallsvinkel enn en rettighetstenkning når hun i sin studie har som intensjon å undersøke demokrati i barnehagen. Med utgangspunkt i et deliberativt syn på demokrati og et syn på barn som samfunnsborger viser studien hvordan barns motstand mot institusjonelle aktiviteter, krav og forventninger kan forstås som meningsfulle og saklige ytringer som er viktige for deres danning til demokrati. Det innebærer imidlertid ikke at slik motstand i en pedagogisk sammenheng alltid kan tas til følge, men at de ansatte må ta imot ytringene med respekt og anerkjennelse og ikke vurdere dem som usaklige eller avise dem. I studien oppfordres det til at arbeidet med barns motstand må settes inn i en fellesskaps- og solidaritetstanke som går utover en intensjon om å fremme enkeltbarns individuelle behov. Det handler om å lære å være samfunnsborger.

På bakgrunn av denne gjennomgangen av tidligere studier har jeg altså plassert min avhandling i et skjæringsfelt mellom måltidsforskning og forskning på demokrati i barnehagen. Mens jeg plasserte mange av de tidligere studiene om demokrati i barnehagen i en *individuell* rettighetstenkning, oppsummerte jeg studiene om måltidsforskning ved å vise hvordan det å delta i *sosiale* sider ved

måltidet er sentralt i institusjonelle måltider. De sosiale sidene ved måltidet er viktige både for barns forhold til mat og til seg selv som person. Forskingen om demokrati i barnehagen og studier innen måltidsforskning synes dermed å ha ulik betoning og fokus angående verdier assosiert med individualitet og kollektivitet. I institusjonssammenheng fremholdes imidlertid de ansatte som sentrale både for barns måltidserfaringer og for deres individuelle erfaringer med demokrati. I flere studier avgrenses dette til kvaliteten av de ansattes *relasjoner* til det enkelte barnet og den verdien de har for barns erfaringer. Retten til medvirkning kan da forstås som noe barn «får» og ikke nødvendigvis noe de «har» (Hägglund, 2014, s. 109). I måltidsstudiene som jeg har presentert, understrekes også verdien av de ansattes måter å forholde seg til organisering av måltidet og til å ha kontroll under måltidet. Studiene viser at et institusjonalisert måltid gir muligheter både for at barn lærer å tilpasse seg og å yte motstand. I en demokratisammenheng er motstand også løftet frem og settes inn i et fellesskaps- og solidaritetsperspektiv som går utover en intensjon om å fremme enkeltbarns individuelle behov.

De fleste av nevnte studiene om demokrati har en annen innfallsvinkel enn denne avhandlingen. Studiene er forankret i individuell rettighetstenkning, og undersøker hvordan ansatte gir muligheter for eller kan begrense barns rett til deltakelse i barnehagens hverdagsliv. I avhandlingen utforsker jeg i et demokratiperspektiv noen muligheter for å være deltaker på bakgrunn av de ulike måltidsfellesskapene som konstrueres i forskningsamtalene. Jeg undersøker ikke primært vilkår for individuell identitet som deltaker, men for ulike kollektive identiteter som måltidsdeltaker. På denne bakgrunnen mener jeg avhandlingen bidrar med ny kunnskap i skjæringsfeltet mellom

Tidligere forskning om måltider i ulike institusjoner for barn, og om demokrati i barnehagen

måltidsforskning og forskning omkring hvordan en kan forstå demokrati i en barnehagesammenheng.

3 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet utdypes noen sentrale tanker og begreper fra teoriene som er brukt i delstudiene. Utvalget av teori ble gjort for å kunne belyse studiens hovedproblemstilling der fellesskap er et sentralt begrep. Først redegjør jeg for noen sentrale sider ved teorien om det radikale demokrati (Laclau & Mouffe, 2002; Mouffe, 2005, a & b) og deretter kompleksitetsteori (Doll, 2008; Doll, Fleener, Trueit & Julien, 2005; Elliot & Kiel, 1997; Mason, 2008b; Osberg & Biesta, 2010). Teorien om det radikale demokrati som er en teori fra politisk filosofi, er brukt som teoretisk rammeverk i alle delstudiene, mens kompleksitetsteori er brukt i den andre delstudien. Kompleksitetsteori er anvendt i mange ulike vitenskaper og også i utdanningssammenheng (Doll, 2008; Doll et al. 2005). De to teoriene har til felles at de retter fokus mot det kollektive (Mason, 2008a, s. 2; Mouffe, 2005b, s. 21 ff) og beskriver verdien av at fellesskap er ustabile og at de fort kan endres. Teorien om det radikale demokrati understreker at det verken er ønskelig eller mulig i et pluralistisk samfunn å opprette et stabilt og unisont fellesskap (Mouffe, 2005a, s. 22), og at dersom man når frem til fullstendig enighet, forsvinner mulighetene for demokrati (Arrenius, 2002, s. 94). Med kompleksitetsteoriens beskrivelser av fellesskap som systemer, understrekes også denne teorien betydningen av det ustabile og mulighetene for endringer. Like fullt forkaster ikke teoriene verdien av strukturer som konstituerende for fellesskap. Mens teorien om det radikale demokrati understreker at det trengs strukturer som skaper en *viss* orden, understreker kompleksitetsteori at det som holder et system levende, er at det samtidig må preges av orden og uorden og av ustabil stødighet. Begge teoriene understreker også betydningen av relasjonene mellom deltakerne i fellesskapet.

Relasjonen mellom deltakere med ulike kollektive identiteter og hvordan de preges affektivt, beskrives i teorien om det radikale demokrati som en essensiell forutsetning for at strukturelle endringer kan sies å være demokratiske eller ei. Kompleksitetsteori vektlegger også relasjonen mellom deltakerne når det hevdes at det er relasjonene som gjør at fellesskap kan beskrives som mer enn deltakerne. Selv om teoriene har mye til felles valgte jeg likevel i den andre studien å bruke kompleksitetsteori ut fra at den kunne belyse ytterligere hvordan relasjonene i måltidsfellesskapet blir tillagt mening i forskningssamtalene. For det første tar kompleksitetsteori utgangspunkt i at et fellesskap er mer enn summen av de som deltar, og at dette *mer* er relasjonene mellom dem. For det andre oppstår ikke strukturelle endringer som resultat av deltakere som er uenige, de kommer fra noe plutselig som kan oppstå i relasjonene mellom deltakerne. Styrken ved kompleksitetsteori er at den gir muligheter til å kunne forestille seg situasjoner ut fra «tenk hvis ...» («as ifs») (Kuhn, 2008, s. 177). Dette er i tråd med avhandlingens poststrukturalistiske forankring der intensjonen er å utforske hvordan diskurser i samtalene også er konstituerende for praksiser.

De to nevnte teoriene er brukt først og fremst for å belyse den første delen av problemstillingen; hvordan måltidsfellesskap tillegges mening i forskningssamtalene. Teorien om det radikale demokrati er hovedteorien når jeg utforsker den siste delen i problemstillingen; hvordan en i et demokratiperspektiv kan forstå de vilkår som ulike diskurser i forskningssamtalene kan gi for å være måltidsdeltaker på småbarnsavdeling.

Sentrale tanker og begreper som jeg presenterer fra teorien om det radikale demokrati viser hvordan den tillegger mening til institusjonelle strukturer, til

relasjoner mellom deltakere med ulike kollektive identiteter og til lidenskap som demokratisk kraft.

3.1 Teorien om det radikale demokrati

Teorien tar utgangspunkt i at pluralisme er et grunnvilkår i alle politiske og sosiale fellesskap, og at rivalisering er en alltid tilstedeværende mulighet i menneskelig sameksistens (Mouffe 2005b, s. 131). En intensjon med det radikale demokrati er ikke å skape et samfunn uten konflikter, men å utbre demokratisk former for å bearbeide konflikter i samfunnet (Hansen, 2009, s. 65). Et sentralt spørsmål som teorien ønsker å gi svar på, er hvordan det er mulig å skape et felles demokratisk rom som ivaretar politisk pluralisme (Laclau & Mouffe, 2002, s. 31). Ett svar på dette gis gjennom den oppgaven som institusjonene tildeles. De skal organisere sameksistens mellom deltakere med ulike kollektive identiteter, som er forenlig med demokrati.

3.1.1 Institusjonelle strukturer

Meningene med institusjonene er ikke å skape konformitet eller utslette konfliktfylte interesser for så å nå frem til enighet (Mouffe, 2005b, s. 22). I så fall kan det oppfattes som forsøk på å stabilisere noe som er grunnleggende ustabilt og kaotisk (Mouffe, 2005b, s. 136), og ikke forenlig med demokrati. Institusjonenes oppgave er å gi rom for et mangfold av interesser og valgmuligheter. Like fullt må de institusjonelle strukturene skape en *viss* orden (Mouffe, 2005b, s. 101). Det innebærer at deltakerne må være enige om noen institusjonelle rammer. Samtidig, for å ivareta pluralisme og gi plass for deltakere med ulike kollektive identiteter, må denne enigheten akkompagneres av muligheter for uenighet om hvordan de institusjonelle strukturene kan tolkes

(Mouffe, 2005a, s. 113). I teorien kalles dette for *conflictual consensus* (Evans, Tambakaki & Burke, 2001, s. 12; Mouffe, 2005a, s. 52). I den første artikkelen har jeg oversatt det med *konfliktfylt konsensus* (artikkel 1, s. 78), mens jeg fra artikkel 2 og senere har oversatt det med *konfliktfull enighet* (se artikkel 2, s. 59). Institusjoner som gir muligheter for konfliktfull enighet blir sentralt for demokrati, og demokrati beskrives som godt, kun så lenge det finnes klare bruddlinjer og alternativer (Laclau & Mouffe, 2002, s. 32). Brudd på strukturene beskrives med begrepet dislokasjon (Torfing, 1999, s. 148). Dislokasjon beskrives som plutselige hendelser som oppstår, men som det ikke er plass til innenfor diskursive strukturer, og som skaper brudd i disse. Slike brudd på strukturene skaper mange muligheter for hvordan strukturene skal rekonstrueres. I dette rekonstruksjonsarbeidet og forsøket på å fylle igjen de sårene som bruddene skaper, konstrueres ikke bare nye strukturer. Her er også utgangspunktet for at subjektive identiteter konstrueres (Torfing, 1999, s. 151).

Denne måte å tenke strukturer på kan gi en fruktbar tilnærming til analysen av mitt materiale som er gruppeintervjuer der intensjonen er å identifiserer hvordan ulike diskurser konstruerer måltidsfellesskap og hvordan de tillegger strukturene mening i den sammenheng. Å rette søkelyset i analysen mot hvordan strukturene gis mening i forskningssamtalene, vil også gi muligheter for å rette søkelyset mot hvordan *brudd* på strukturene tillegges mening, og de vilkårene ulike diskurser vil kunne gi for å være måltidsdeltaker.

Det skisseres to ulike måter å få tilgang til å lære regler for å kunne delta i det demokratiske spillet på (Mouffe, 2005 b, s. 7). Det ene er å lærer regelen gjennom å få dem forklart og følge den som en forskrift for handling. Regelen står fast. Den andre måten å lære demokratiske spilleregler på går ut på å bli kjent med regelen gjennom å delta i praktiske handlinger der en «toner seg inn»

til andre. Gjennom å delta i praktiske handlinger blir en kjent med reglene både ved å følge dem og ved å bryte dem. I et pluralistisk, demokratisk samfunn vil dette være en verdifull måte for å lære regler på for å kunne delta i det demokrati på fordi deltakerne kan være med å lete etter mangfoldet av måter og ikke bare én uniform måte å spille det «demokratiske spillet» på. Dette krever institusjoner der det er åpenhet for et mangfold av måter å følge de demokratiske reglene på.

Verdien av å lære demokratisk deltakelse gjennom å delta i *praktiske handlinger*, ble enda klarere for meg i arbeidet med den tredje artikkelen. Der retter jeg søkelyset mot hvordan følelser tillegges mening når det i forskningssamtalene konstrueres kollektiv identitet. I dette arbeidet utforsket jeg også tanker fra den brasilianske filosofen og politikeren Roberto Mangabeira Unger (1998; 2005; Moss, 2008/2012). For å fremme demokrati understreker også Unger verdien av deltakelse i praktiske, institusjonelle handlinger der det essensielle er å bli oppmerksom på verdier som er nedfelte i disse. En måte å gjøre det på er gjennom bruk av fantasi der deltakerne ser for seg, ikke bare hvordan den konkrete situasjonen *er*, men også hvordan den har vært eller kan bli (Unger, 2005, s. 66, 70 og 198). Fantasi blir dermed et sentralt element i demokratiske prosesser. Hvis deltakerne må forholde seg til det som *er*, uten muligheter for se endringer, begrenser det mulighetene for demokrati (Unger, 2005, s. 1). Demokrati fremmes når deltakerne har muligheter for ikke bare å følge ferdig opptråkkede stier og ferdiglagde strukturer, men til å finne løsninger *i handling*. Dette krever at samfunnets strukturer er *plastiske* og kan endres. For å understreke verdien av dette beskriver Unger (2005, s. 8) hvordan endringer frem mot demokrati i ulike land gjennom historien, sjelden har kommet som resultat av at deltakere som har vært lydige, men gjennom at de

har vist trass og motstand mot det etablerte. Slik trass og motstanden kalles av Unger for demokratisk eksperimentalisme. Og slik jeg ser det, vil også det å lære regler under måltidet på en småbarnsavdeling gjennom å inntone seg til andre, kunne forstås som innspill i demokratisk eksperimentalisme fordi det kan føre til at reglene læres i praktisk handling og det å bryte dem kan forstås om trass og motstand.

På ulike måter beskriver både Mouffe og Unger verdien av at demokrati og at det kan læres gjennom å bryte strukturene i konkrete handlinger. Å være måltidsdeltaker er å delta i praktiske handlinger under et måltid. Jeg har allerede vist hvordan strukturer er sentrale i måltidet, og at det i en barnehagesammenheng kan beskrives som en institusjon i institusjonen (se pkt. 1.2.1). Både å lære regler gjennom å bli dem foreskrevet og gjennom å inntone seg til andre i praktisk handling, kan gi lys til analysen av forskningssamtalene og til diskusjonen om hvordan en i et demokratiperspektiv kan forstå vilkårene som diskursene i forskningssamtalene kan skape for å delta i måltidet på småbarnsavdelinger. Ut fra den samme argumentasjonen synes også Ungers understrekning av at demokrati begynner gjennom deltakelse i hverdagslige, rutinemessige handlinger sammen med andre, å være relevant for avhandlingen. Teorien gir muligheter for å undersøke om ulike konstruksjoner av måltidsfellesskap kan skape vilkår for om barn møter strukturerer av ulik plastisk karakter som måltidsdeltaker. I et demokratiperspektiv vil i så fall strukturer av ulike plastisk karakter kunne gi ulike vilkår for demokratisk eksperimentalisme. Trass kan i så fall være en måte å delta på.

3.1.2 Relasjoner mellom deltakere med ulike kollektive identiteter

Ut fra teorien om det radikale demokrati konstitueres fellesskap ikke gjennom fastlåste strukturer som foreskriver hvordan deltakerne skal delta for å høre til et fellesskap. Fordi uenighet antas å være grunnvilkår med menneskelig samvær i et pluralistisk samfunn (Mouffe, 2005a, s. 15ff og s. 30 ff) anses det som en fare å forsøke å opprette et fellesskap med én kollektiv identitet, «vi». Et slikt forsøk anses som fare fordi det i et pluralistisk fellesskap vil være deltakere med ulike kollektive identiteter og fordi relasjonen mellom dem kan opprettes som et venn/fiende forhold og preges av uenighet. Forsøk på å konstituere et fellesskap med kun én identitet, «vi», og at deltakere med andre kollektive identiteter anses som fiender som må nedkjempes innebærer at en overser mulighetene for antagonisme (Mouffe, 2014, s. 150). Fordi kollektive identiteter alltid konstitueres relasjonelt ut fra forskjeller vil det være en umulighet å skape et fellesskap med én kollektiv identitet, (Mouffe, 2005a, s. 11ff). I et pluralistisk fellesskap vil deltakere med kollektiv identitet som «vi», bare kunne konstrueres i relasjon til deltakere med en annen identitet, som er forskjellig, «de». Demokrati fremmes i slike fellesskap ikke ut fra rasjonelle argumenter der deltakerne kommer til enighet, men gjennom at den følelsesmessige innstillingen i relasjonen mellom dem endres. Relasjonen må endres fra antagonistisk til agonistisk. (Mouffe, 2005a, s. 20 og s. 52).

I agonistiske relasjoner er deltakerne vennligsinnede og anser hverandre som motstandere, med rett til å ha ulike oppfatninger og være uenige om hvordan de demokratiske, institusjonelle rammene skal tolkes (Mouffe, 2005a, s. 20). Selv om relasjonene omskapes til å preges av agonisme, forsvinner ikke nødvendigvis uenighet. Det vil fortsatt kunne være uenighet i fellesskapet, men da som nevnt, i form av konfliktfull enighet. Demokrati som preges av

agonisme kan skape muligheter for at deltakerne lærer at det finnes andre legitime synspunkter og identiteter enn deres egne. Dermed kan det utvikles dypere og bredere demokratiske identiteter (Hansen, 2009, s. 66). Konflikter kan altså anses som betingelse for demokrati og ikke som en fare (Mouffe, 2014). Når fellesskap preges av agonisme, ses de institusjonelle strukturene ikke som konstruksjoner som er lukket og vedtatt en gang for alle, men som konstruksjoner der deltakerne har muligheter for å komme med ulike tolkninger. Demokrati innebærer å delta i slike endringsprosesser og samtidig ivareta agonistiske relasjoner. En kan si at demokrati ikke beskrives som en substans som kan nås en gang for alle, men som «... et gode, der kun finnes så lenge, de ikke kan nås» (Mouffe, 2002, s. 193). Demokrati er en prosess som sammenliknes med å gå mot en horisont. Den vil stadig forflytte seg, og en når aldri frem til den; likevel kan en hele tiden ha den å strebe mot (Hauxner, 2002, s. 255). I tillegg til at teorien retter oppmerksomheten mot de affektive sidene ved relasjonen mellom deltakere med ulike kollektiv identiteter, understreker den også verdien av lidenskap [passion] som sentral i demokratiske prosesser (Moe, 2006; Mouffe 2005a, s. 24 ff; Mouffe, 2014).

3.1.3 Lidenskap som demokratisk drivkraft

Teorien om det radikale demokrati understreker altså verdien av fellesskap med deltakere med ulike kollektive identiteter. Lidenskap, fantasi og følelser beskrives som drivkraft til kollektiv identitet (Mouffe, 2005a, s. 6 og 25). Lidenskap beskrives i den sammenheng som sterke, kollektive og affektive krefter som driver oss mot å ville høre til i en gruppe; om ikke annet, så for et øyeblikk å være ett med den. (Mouffe, 2014, s. 155). Selv om lidenskap også kan ha en individuell natur, noe som erkjent fra psykoanalytisk tenkning, forbeholdes *passion* i teorien om det radikale demokrati til beskrivelsen av en

kollektiv følelse, mens *emotions* brukes om følelser av individuell natur (Mouffe, 2014, s. 149). Et så pass sterkt følelsesuttrykk er valgt for å gi konnotasjoner til og understreker styrken av en annen følelse som kan prege relasjonen mellom deltakere med ulike kollektive identiteter: antagonisme. For å understreke det at mennesket drives av lidenskap til kollektiv identitet og begrunne hvorfor den også må gis vilkår i demokratiske prosesser, vises det til et utsagn fra Elias Canetti (1960) som beskriver lidenskapen som «...[a] drive that makes them want to become part of a crowd to lose themselves in a moment of fusion with the masses» (ref. i Mouffe, 2005a, s. 23). Lidenskapen etter kollektiv identitet er så sterk at den enkelte om nødvendig gir slipp på seg selv for å oppnå dette. For å mobilisere lidenskap er det en forutsetning at det er alternativer å velge i (Hauxer, 2002, s. 255). Selv om teorien om det radikale demokrati nedtoner verdien av strukturer som skaper forutsigbarhet og enighet i et fellesskap, forsvaret den likevel ikke et strukturløst fellesskap, da dette vil kunne skape anarki. Det som blir viktig i et fellesskap, er å gi rom for deltakere med ulike kollektive identiteter og for deres ulike tolkninger av de institusjonelle strukturene (Mouffe, 2005a, s. 53). Siden strukturene stadig vil kunne endres, blir relasjonene mellom deltakere med ulike kollektive identiteter viktige for demokrati. Det affektive aspektet mener Mouffe mangler i andre dominerende demokratiforståelser som preger dagens samfunn. Hun kritiserer blant annet liberalismen for å være for individrettet, rasjonell og universalistisk og for at dette ikke er forenlig med demokrati i et verdipluralistisk samfunn (Mouffe, 2002a, s. 186 og s. 190; 2005a, s. 1 ff; Mouffe, 2005b, s. xi). Heller ikke kommunitarismens syn på det å være deltaker, er forenlig med et pluralistisk samfunn (Torfing, 1999, s. 265). Et felles aspekt ved liberalisme og kommunitarisme som Mouffe (2005a, s. 10) kritiserer er at de utestenger mulighetene for konstruksjoner av kollektive identiteter gjennom lidenskap,

noe hun mener er nødvendig i et pluralistisk samfunn. Intensjonen med teorien om det radikale demokrati er å åpne for et felles demokratisk rom som samtidig åpner for pluralisme (Laclau & Mouffe, 2002, s. 31). Mouffe etterlyser et demokrati som respekterer ulikheter og ulike måter å være deltaker på (Torfing, 1999, s. 266). Lidenskapen etter kollektiv identitet er sterk. Hvis den ikke drives mot demokrati, vil den kunne bli drivkraft til andre kollektive identiteter enn politiske, og her nevnes identiteter ut fra etnisitet eller religion som en fare for demokrati.

Ut fra teoriens oppfordring om at demokrati må radikaliseres og spres til flere områder i samfunnet enn det politiske, undersøker jeg i denne avhandlingen hvordan noen vilkår for å være deltaker i hverdagslivet på småbarnsavdelinger kan forstås i et demokratiperspektiv. I lys av teorien vil det å være måltidsdeltaker ikke ensidig handle om å tilpasse seg et veldefinert og strukturerte måltidsfellesskap, men å være med og endre strukturene. Samtidig innebærer oppgaven med å fremme demokrati også å transformere antagonisme relasjoner til agnostiske (Mouffe, 2005a, s. 52), noe som innebærer å gi rom for følelser. Avhandlingen kan med dette settes inn i rekken av studier som utforsker hvordan demokrati kan komme til uttrykk og dannes i sosiale relasjoner i det daglige livet i måltidsfellesskapet og ikke først og fremst i et framtidsperspektiv rettet mot hvordan barn gjennom å være måltidsdeltaker kan utvikles til gode samfunnsborgere (Biesta & Lawy, 2006).

3.2 *Kompleksitetsteori*

Jeg utforsker i avhandlingen noen begreper fra kompleksitetsteori i den andre delstudien. Kompleksitetsteori er ikke en enhetlig teori, men en samling teorier som alle omhandler «det komplekse» (Doll, 2008; Morrisson, 2008, s. 17; Elliot

& Kiel, 1997). Kompleksitetsteori beskriver både naturfenomener (som fiskestimer) og sosiale fellesskap (i en utdanningssammenheng) som systemer. I likhet med teorien om det radikale demokrati, beskriver kompleksitetsteori fellesskap eller det som i denne teorien kalles systemer, som komplekse. Verdien av strukturer fremheves, men også strukturelle endringer. Sentralt i kompleksitetsteori er å forstå kollektiv adferd, og det plutselige som skjer i et system, *emergence* (Mason, 2008a, s.1). I min oversettelse *det plutselige*. Når noe plutselig oppstår er det ikke-lineært og uforutsigbart og kan endre hele systemet (Elliot & Kiel, 1997). Endringen kommer innefra systemet selv gjennom at deltakerne interagerer på et mangfold av måter (Doll, 2008, s. 198). Slike systemer kalles derfor selvorganiserende systemer. Begrepet kommer fra Ludwig von Bertalanffy (1982) (ref. i Alhadeff-Jones, 2008, s. 68), og beskriver systemer eller fellesskap der endringer plutselig oppstår uten at en intern leder gir beskjed eller andre påvirker utenfra.

3.2.1 Fellesskap er mer enn deltakerne

Ut fra kompleksitetsteori er helheten i et system mer enn summen av deltakerne (Morrison, 2008, s. 17). Dette *mer* er relasjonene mellom deltakerne i systemet (Mason, 2008 b, s. 36). Plutselige endringer som kan oppstå i et system, knyttes derfor ikke til egenskaper ved den enkelte deltakeren (Røyrvik, 2000). Deltakerne er innvevd i hverandre, og det plutselige oppstår *mellom* deltakerne (Jörg, 2007). Det som skjer i relasjonene mellom deltakerne, kan ikke forutsies eller planlegges.

3.2.2 Lukket og åpent system

I teorien beskrives systemer langs en akse, der orden og stabilitet utgjør det ene ytterpunktet og «på kanten av kaos» utgjør det andre ytterpunktet (Kuhn, 2008, s. 171). Systemer eller fellesskap som ligger lengst borte fra kaoskanten, og som preges av orden og stabilitet, blir i kompleksitetsteori kalt for et lukket system (Morrison, 2008, s. 17). Når noe plutselig oppstår i et lukket system, vil dette skape ubalanse. Slik ubalanse kan skape noe nytt, og det tåles ikke i et lukket system (Foerster, 1993, ref. i Jörg, 2007). Systemet vil derfor kjempe for å gjenvinne balanse, likevekt og kontroll og for å finne sin orden og stabilitet igjen. Ellers vil det dø (Jörg, 2007, s. 18). Åpne systemer er mer komplekse og befinner seg mot det andre ytterpunktet på aksene, på kanten av kaos. I et åpent system vil ubalanse kunne endre hele systemet uten at det går i oppløsning. Det vil kunne tilpasse seg nye strukturer. I kompleksitetsteori beskrives et åpent system som mer levende og effektivt enn et lukket system (Doll, 2008, s. 195). Det som holder liv i et åpent system, er nettopp *mangelen* på likevekt. Ubalansen som oppstår, må imidlertid være verken for stor eller for liten. Dette plutselige kan skape en ny orden på et høyere nivå, uten at systemet går i oppløsning. Den nye ordenen kalles for «order for free» (Kaufmann, 1995, ref. i Morrison, 2008, s. 18). Den nye ordenen som oppstår når strukturene i et åpent system utfordres og endres, vil gi systemet ny kraft og liv (Doll, 2008; Morrison, 2008). Denne ordenen oppstår *i* systemet, i motsetning til et lukket system der orden forsøkes påført utenfra for å skape kontroll (Morrison, 2008, s. 18). Ut fra kompleksitetsteori er det ikke et dikotomisk forhold mellom kaos og orden. Et system eller fellesskap kan samtidig være preget av både orden og av uorden. Kompleksitetsteori hevder at også kaos kan ha sin egen orden, «orderly disorder» (Hayles, 1991, ref. i Doll, 2008, s. 184). I den andre studien

har jeg oversatt dette med en «ordnet uorden». Ordnet uorden innebærer at selv om det plutselige som oppstår i et system er komplekst, kan det likevel ha sine egne lover og regler. Doll (2008, s. 188) hevder, med henvisning til Bertalanffy (1981), at det beste er at systemet er i «unstable steadiness», (ustabil stødighet, i min oversettelse). Den ustabile stødigheten gir grunnlag for at noe nytt kan oppstå, og det skapes nytt innhold som kan gi fellesskapet nye strukturer som gjelder som en midlertidig orden, inntil det igjen oppstår noe nytt.

På bakgrunn av tidligere studier (bl. a Gulløv, 2004; Markström, 2005) som viser hvordan både barn og ansatte under måltidet yter motstand mot strukturene, gir kompleksitetsteori meg muligheter for å utforske hvordan ulike diskurser konstruerer måltidsfellesskap når forskningssamtalene dreier seg om situasjoner der strukturene og også brudd på strukturene tillegges mening.

3.3 Enhver form for uorden?

Både kompleksitetsteori og teorien om det radikale demokrati understreker verdien av relasjonene i et fellesskap. Teoriene vil bidra til å belyse hvordan måltidsfellesskap konstrueres i forskningssamtalene og hvordan ulike diskurser både tillegger strukturer og relasjoner mellom deltakerne mening i den sammenheng. Begge teoriene fremhever også at orden og uorden er fenomener som ikke utelukker hverandre, men som kan opptre samtidig i et fellesskap. Likevel innebærer ikke dette at teoriene aksepterer alle former for uenighet og uorden, uten at systemet eller fellesskapet ødelegges. Orden i et institusjonalisert fellesskap opprettes ved at det velges noen institusjonelle strukturer; samtidig innebærer dette at andre strukturer utelukkes. Ut fra teorien om det radikale demokrati er strukturer imidlertid og ikke varige konstruksjoner. Institusjonene og det som konstituerer fellesskapet vil derfor

alltid kunne vært annerledes. Gjennom at teoriene ikke beskriver et forhold mellom orden og uorden som dikotomisk, men at de kan være tilstede samtidig i et fellesskap, gir de muligheter for å utforske ulike konstruksjoner av måltidsfellesskap i spenningsfeltet mellom å være et åpent system der reglene kan endres, og et lukket system der plutselige endringer vil kunne skape behov for kontroll og opprettelse av orden igjen. Forankret i teorien om det radikale demokrati som løfter frem verdien av at fellesskap alltid vil være ustabil og kunne endres (Mouffe, 2005a) vil avhandlingen i et demokratiperspektiv kunne bidra med kunnskap om hvordan institusjonelle rammer kan tolkes på ulike måter.

Ut fra de teoriene som jeg nå har gjort rede for som avhandlingens teoretiske rammeverk, er ikke fellesskap et låst begrep som kan fanges i én definisjon. Dette gjelder også for hvordan demokrati forstås i studien. Med en slik åpen forståelse av hva demokrati er eller ikke er, stilles det spørsmål ved om det nærmest kan være alt og ingenting (Jupskås et al., 2009). Å ikke ha en låst definisjon av begreper er i tråd med avhandlingens teoretiske grunnlag der det hevdes at enighet ikke er målet for demokrati, men snarere at uenighet er det som driver demokrati fremover. En åpen tilnærming til begrepet gir muligheter for å utforske konstruksjoner av måltidsfellesskap i forskningssamtalene og studere hvordan de ulike vilkår de kan gi for å være måltidsdeltaker, kan forstås i et teoretisk demokratiperspektiv. Når dette gjøres i et demokratiperspektiv som er ukjent i barnehagesammenheng, er min intensjon at det skal gi muligheter for å tenke nytt om måltidsfellesskap og om demokrati på småbarnsavdelinger.

4 Metodologiske overveielser og konstruksjon av forskningsmateriale

Avhandlingen bygger på diskursanalyser av de syv gruppeintervjuene som utgjør det empiriske materialet. Til den første og andre artikkelen gjorde jeg én diskursanalyse og en ny til den tredje. I avhandlingen mener jeg å ha ivaretatt premissen om at en diskursanalytisk tilgang ikke kan ses løsrevet fra teoretiske og metodiske valg (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 55). Dette fordi både analysene og det teoretiske rammeverket, teorien om det radikale demokrati, har sin forankring i diskursteorien til Ernesto Laclau og Chantal Mouffe (2002). Diskursteorien er bakgrunnen når jeg først i dette kapitlet presenterer noen sentrale overveielser fra forskningsprosessen relatert til ontologi, epistemologi og metodologi. Deretter gjør jeg rede for det empiriske materialet i avhandlingen og hvordan det er konstruert og analysert for til slutt å diskutere noen etiske overveielser i forskningsprosessen.

4.1 Diskursteorien som utgangspunkt for diskursanalyse

Det finnes ulike teoretiske retninger som diskursanalyse kan gjøres ut fra. Selv om diskursteorien først og fremst er tenkt for å identifisere abstrakte diskurser på politiske nivå, understrekes det likefullt at slike diskurser har sin forankring og skapes, vedlikeholdes og forandres i en myriade av konkrete hverdagspraksiser (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 31). I denne avhandlingen settes både gruppeintervjuene om måltidet og måltidet på småbarnsavdelinger inn som deler i en slik myriade av konkrete hverdagspraksiser. Diskursanalysen plasseres dermed i en angloamerikansk tradisjon med røtter i en empirisk

forskningstradisjon der det stilles spørsmål om hvordan diskurser kommer til uttrykk i hverdagslivet. I samtaler vil noen diskursive konstruksjoner gis plass, mens andre lukkes ute (Burr, 2003, s. 64ff; Dahlberg, Moss & Pence, 1999). På bakgrunn av at studien tar utgangspunkt i at diskurser i samtaler kan være forbundet med ulike diskurser i det kulturelle og sosiale felt (Børjesson & Palmblad, 2007, s.12) er målet med studien for det første å få kunnskaper om hvordan diskurser kan identifiseres i gruppeintervjuene som sosial praksis og for det andre å identifisere mulige sosiale konsekvenser. En innfallsvinkel i analysen er derfor å identifisere fokus-punkter i materialet der de sosiale konsekvensene vil være mest synlige (Jørgensen & Phillips 1999, s. 151).

Diskursteorien til Laclau og Mouffe presenteres som den mest «rene» poststrukturalistiske teorien, sammenliknet med andre retninger som kritisk diskursanalyse og diskurspsykologi (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 15). Dette fordi diskursteorien ikke lager distinksjoner mellom diskursive og ikke-diskursive praksiser, slik som for eksempel Faircloughs diskursteori gjør (Torfinn, 1999, s. 94). Diskursteoriens språksyn innebærer at språk ikke først og fremst anses å beskrive en allerede foreliggende virkelighet, men å kunne konstituere denne (McMullen, 2011, s. 207). Analysen i avhandlingen retter seg derfor mot å identifisere hvordan en virkelighet, måltidsfellesskap, kan bli virkelig gjennom den mening som den tillegges i forskningssamtalene. Diskurser om måltidsfellesskap som identifiseres i forskningssamtalene anses derfor å kunne bli konstituerende for måltidspraksiser på småbarnsavdelinger. Både ting og materie anses ut fra diskursteorien som diskursivt skapte og har ingen mening utenfor diskursen (Børjesson, 2003, s. 45). Språk kan også bidra til å konstituere væremåter og identiteter (Lock & Strong, 2014, s. 354).

Hverken den sosiale verden eller begreper kan derfor fastlåses. Ikke bare språk, men også strukturer rundt sosiale interaksjoner anses å kunne være ustabile og kontingente (omskiftelige), ut fra diskursteorien.

I forskningstradisjoner som relaterer seg til poststrukturalistisk syn på språk benektes det imidlertid ikke at det finnes en fysisk verden. Den konstitueres når den gis mening gjennom språket (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 15; Laclau & Mouffe, 2002, s. 20). På denne bakgrunn utforskes ikke språk som en avspeiling av en «verden» eller våre tanker om den, men for å finne ut hvordan språket kan spille en aktiv rolle i å skape og forandre den (Jørgensen & Phillips, 1999). Språk utforskes dermed som en sosial konstruksjon som kan få praktiske konsekvenser (Burr, 2003, s. 8). En antakelse som ligger til grunn for diskursanalyse, er at vi i det daglige oppfatter ting på de måtene vi gjør fordi det er slik de blir omtalt innfor de diskursene som vi omgir oss med (Lock & Strong, 2014, s. 353). Som forsker utfordres man til å være mistenksom overfor hvordan kunnskap konstrueres, og å ha en kritisk distanse særlig til det som «tas for gitt» (Burr, 2003). Når noe «tas for gitt» i en samtale og forsøkes å gis en stabil og lukket mening, kan det møtes med uenighet og motsigelser. Motsigelser kan forstås som kamper mellom ulike diskurser som fremhever og fokuserer på ulike aspekter og konstruerer begreper på helt ulike måter (Burr, 2003). I motsigelser forsøker diskursene på hver sin måte å fastlåse språket og gi verden mening (Laclau & Mouffe, 2002, s. 21; Jørgensen & Phillips, 1999, s. 36). Motsigelser anses derfor å være betydningsfulle å studere i en diskursanalyse (McMullen, 2011, s. 206).

Jeg har tre begrunnelser for hvorfor jeg har valgt å forankre diskursanalysen i diskursteorien, og ikke andre retninger som en kan gjøre diskursanalyse ut fra. Den første er at det empiriske materialet er samtaler. Diskursteorien er først og

fremst opptatt av hvordan en kan identifisere diskurser i artikulerte talemåter (Laclau & Mouffe, 2002, s. 20; Torfing, 1999).

For det andre er diskursteorien valgt som fundament for diskursanalysen fordi den gir muligheter for å gjøre en analyse av språklige uttrykk, uten å dra slutninger om det som ligger bak eller utenfor disse (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 465). I samtalen vil det være ulike diskurser som kjemper om å tillegge noe mening (Jørgensen & Phillips, 1999) og i en analyse vil en fokusere på spillet *mellom* ulike diskurser fremfor å trekke tråder til sosial praksis *forut* for samtalen, slik en kunne gjort for eksempel med forankring i Foucaults arkeologi og Faircloughs søken i intertekstualitet (Burr, 2003, s. 8; Jørgensen & Phillips, 1999, s. 76 ff).

For det tredje har jeg valgt å forankre diskursanalysen i diskursteorien fordi den understreker språkets *konstituerende* muligheter (Laclau & Mouffe, 2002, s. 21). Ut fra problemstillingens andre ledd rettes fokus mot hvordan diskurser i samtalen kan være konstituerende *for* praksis (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 40). Gruppeintervjuene undersøkes med tanke på å identifisere hvordan vilkår for nye sosiale praksiser, vil kunne være synlig i forhandlingene mellom diskursene i samtalen. Med forankring i diskursteorien utforsker jeg ikke måltidene på småbarnsavdelingene slik de var, men forholder meg til hvordan de konstrueres i samtalen og «... tal[es] til eksistens» (Søndergaard, 2000, s. 74). Gjennom å identifiserer diskurser som kjemper om å tillegge måltidsfellesskap mening i samtalen, gir diskursteorien meg muligheter for å kunne si noe om mulige konsekvenser som ulike konstruksjoner av måltidsfellesskap i gruppeintervjuene kan gi for å være deltaker i måltidet på småbarnsavdelinger.

4.2 Konstruksjon av forskningsmaterialet

Under denne overskriften skal jeg gjøre rede for noen valg jeg har tatt i studien, fra den første kontakten med de ansatte i barnehagene til intervjuene var ferdig transkribert.

4.2.1 Adgang til barnehagene

Forskningsmaterialet er konstruert ut fra gruppeintervjuer med to personalgrupper på småbarnsavdelinger i to barnehager, totalt fire personalgrupper. Kontakten med barnehagene opprettet jeg på et møte med praksislærere tilknyttet barnehagelærerutdanningen forsommeren 2006. Jeg informerte om prosjektet og etterlyste samarbeidsbarnehager der jeg kunne få kunnskap om måltidet på småbarnsavdelinger. To praksislærere fra de to kommunale barnehagene meldte sin interesse for å delta. De informerte barnehagestyrerne i hver sin barnehage og personalet både på egen og andre småbarnsavdelinger. De fungerte dermed som portvakter (Fangen, 2008, s. 63) gjennom å hjelpe meg til å få adgang til ytterligere to personalgrupper på småbarnsavdelinger i hver av barnehagene, totalt fire. Jeg kontaktet også selv styrerne i de to barnehagene via telefon og ble ønsket velkommen for å informere ytterligere om prosjektet. Styrerne organiserte et møte med de to personalgruppene i sin barnehage.

Høsten 2006 møtte jeg personalgruppene på de fire småbarnsavdelingene i tur og orden, orienterte om prosjektet og svarte på spørsmålene fra dem. I tillegg ga jeg skriftlig informasjon til den enkelte deltakerne ut fra de forskningsetiske retningslinjene (NESH, 2006, vedlegg 3). Det er viktig i et forskningsprosjekt å opprettholde tilgangen (Fangen, 2008, s. 92) og anerkjennelse kan være et

fruktbart begrep for å reflektere over det som skjer mellom forsker og de som deltar i forskningen (Bae, 2005). Det beskrives som et prosessuelt fenomen som vil kunne endre seg over tid. For å opprettholde tilgangen forsøkte jeg å vise anerkjennelse overfor den enkelte deltaker blant annet gjennom å ta initiativ til uformelle samtaler der jeg viste min interesse også for det øvrige arbeidet i barnehagen.

4.2.2 Å bli kjent med måltidet og personalet

I informasjonsskrivet til barnehagene gjorde jeg oppmerksom på at det var et ønske å gjøre samspillsobservasjoner. Dette endret seg etter som prosjektet skred fram. Da jeg høsten 2006 var til stede under tre-fire måltider på hver av avdelingene, var det først og fremst for å bli bedre kjent med personalet og deres oppgaver under måltidet og bygge opp tillit før gruppeintervjuene skulle finne sted. Våren 2007 deltok jeg i måltidene forut for gruppeintervjuene på hver avdeling. På alle avdelingene ble jeg tildelt en plass litt på yttersiden av fellesskapet og spiste min medbrakte matpakke. Dette var delvis av praktiske årsaker fordi det allerede var helt fullt rundt bordene, og delvis av respekt for barna som jeg var ukjent for. Styrene i de to barnehagene informerte barnas foreldre om at jeg var til stede, og om at observasjoner ikke skulle brukes for å konstruere forskningsmateriale.

4.2.3 Deltakerne i gruppeintervjuene

Det sentrale i en kvalitativ studie er å finne et utvalg som er relevant for forskningsspørsmålene, og som samtidig ivaretar deltakernes levde liv (Wertz, Charmaz, McMullen, Josselson, Anderson, & McSpadden, 2011, s. 89). Ut fra disse kriteriene vil jeg begrunne mitt utvalg av deltakere. For det første valgte

jeg gruppesamtaler utfra en antakelse om at det i en fast personalgruppe ville være noen felles erfaringer av levd liv, av verdier og måter å tenke omkring måltidsfellesskap på som kunne gi kunnskap ut fra studiens forskningsspørsmål. For det andre var deltakerne ansatt i praksisbarnehager og vant til å delta i samtaler der det blir reflektert over forholdet mellom teori og praksis. For det tredje mente jeg de var aktuelle for å kunne være med å gi svar på avhandlingens problemstilling fordi deres erfaringer som ansatt i barnehagen varierte fra en måned til over tjue år, og dette kunne gi variasjoner av erfaringer og meninger i personalgruppene om måltidet som pedagogisk situasjon. Også deres ulike faglige erfaringsbakgrunn kunne gi variasjoner i samtalen. Et siste punkt som jeg hadde forventninger om kunne gi variasjoner i gruppeintervjuene, var at deltakernes aldersmessige spenn var fra starten på 20-årene og opp til over 60 år. De har dermed erfaringer fra selv å ha vært måltidsdeltakere som barn i en eller annen sammenheng over en lang tidsepoke.

Totalt var det 18 ansatte fordelt på de fire personalgruppene som deltok i de avdelingsvise gruppeintervjuene. I løpet av høsten 2006 ble de to pedagogiske lederne som hadde vært «portåpnere», overflyttet til andre avdelinger i barnehagene. De hadde imidlertid lyst til å delta i intervjuene og i måltidene de dagene jeg var i barnehagen. Dermed var det fem deltakere i gruppeintervjuene på disse to avdelingene: den «gamle» og den «nyansatte» pedagogiske lederen, to pedagogiske medarbeidere, og jeg som forsker. På én av disse avdelingene benyttet en «nyansatt» pedagogisk leder seg av retten til å trekke seg etter det første gruppeintervjuet. På de to andre avdelingene var det fire deltakere; én pedagogisk leder, to pedagogiske medarbeidere og jeg. Rommene der gruppeintervjuene foregikk varierte fra diverse møte-, pause- og lagerrom til rom inne på avdelingen. Jeg antar derfor at rommene vi brukte, kan beskrives

som kjente både for de ansatte og for meg, og som et etisk aspekt kunne fremme en trygg atmosfære.

Jeg bidro også til de konstruksjonene av måltidsfellesskap som fant sted i gruppeintervjuene. Det at jeg hadde deltatt i flere måltider, hjalp meg til å forberede meg som deltaker i gruppeintervjuene. Jeg kunne se for meg måltidsrommet som gruppeintervjuene dreide seg om. Jeg kunne også lytte mer oppmerksomt og tolke det som ble sagt. Dette mener jeg ga meg muligheter til å stille spørsmål som kunne hjelpe de ansatte til å utdype utsagn i gruppeintervjuene. Samtidig kan det også ha begrenset meg og gjort meg mindre lydhør for det som ble sagt, fordi jeg hadde mine egne konstruksjoner av måltidene ut fra de erfaringene jeg hadde fått som deltaker fra utkanten av måltidsfellesskapet. Jeg kommer mer tilbake til refleksjoner over min forskerrolle under pkt 4.4.2.

4.2.4 Konstruksjon av det empiriske materialet

Fra januar til mars 2007 deltok jeg i åtte gruppeintervjuer, to med hver personalgruppe. De varte fra 35 til 55 minutter. Intervjuene ble tatt opp på digitalt utstyr og lagret som lydfil på den lokale harddisken, mens jeg transkriberte dem, ett etter ett. Deretter ble de lagret på en ekstern harddisk som ble nedlåst i et skap på kontoret mitt. Det ene opptaket ble på grunn av teknisk ukyndighet slettet før det ble lagret. Derfor er det syv gruppeintervjuer på til sammen 5 timer og 25 minutter som utgjør det empiriske materialet. Transkribert til tekst utgjør det 150 sider (se pkt. 4.2.7).

Gruppeintervjuene fant sted i forlengelsen av et lunsjmåltid i barnehagene og tok utgangspunkt i dette. På tre av avdelingene besto lunsjmåltidet av et

«smøremåltid» og på den siste av nistepakker som barnene hadde med seg hjemmefra. Begrunnelsen for å ta utgangspunkt i lunsjmåltidet og ikke i frokosten, var blant annet at frokosten var individuelle måltider der barna spiste etter hvert som de ankom barnehagen. Det var flere barn og voksne til stede ved lunsjmåltidet. Det var mer å organisere før og etter lunsjmåltidet relatert til hygiene og til å gjøre måltidet klart. Derfor antok jeg at det ga større muligheter for variasjoner i samtalene omkring måltidet og om syn på barn som måltidsdeltaker.

Når jeg valgte barnehagen som ramme omkring intervjuene, var dette både etisk og praktisk begrunnet. Jeg regnet med at det kunne skape trygghet for de ansatte å være på «hjemmebane». Samtidig var det praktisk at møtene fant sted i de ansattes arbeidstid. Det krevde imidlertid fleksibilitet for å få gjennomført gruppeintervjuene. Det måtte tas hensyn til dagsrytmen i barnehagen og tilpasses de ansattes spisepauser, barnas sovetider og personalet fra de andre avdelingene som skulle steppe inn som vikarer. Av slike organisatoriske årsaker måtte derfor to av gruppeintervjuene utsettes til den påfølgende dagen. Det er mulig disse deltakerne fikk lenger tid til å tenke gjennom og reflektere omkring måltidet, noe jeg imidlertid ikke har vektlagt å finne ut av i analysen.

4.2.5 Intervjuguide

Som det fremkommer av intervjuguiden (vedlegg 2), dreide mange av spørsmålene seg om å få kunnskap om de ansattes syn på barn relatert til deltakelse i måltidet. Siden jeg brukte intervjuguide, var noen temaer gjennomgående fra intervju til intervju. Dette gjelder for eksempel hvordan de ansattes syn på de yngste barna kan påvirke deres kriterier for valg av innredning og bruk av høye eller lave stoler og bord, refleksjoner omkring å

være en voksen kropp i møte med barns små kropper rundt et bord. Det gjelder også hvordan de ansatte beskriver kriterier for plassering rundt bordet og hvordan måltidet kan starte og avsluttes. Samtidig varierer innholdet fra intervju til intervju fordi jeg lot de ansatte velge hvilke situasjoner fra måltidet vi skulle begynne å samtale om i gruppeintervjuene. Jeg anså gruppeintervjuene som relasjonelle praksiser der jeg fulgte opp andres kommentarer og interessefelt underveis. Hvordan dette ga variasjoner i gruppeintervjuenes innhold beskrives ytterligere i pkt. 4.2.6. Mellom hvert intervju på hver avdeling krysset jeg av i intervjuguiden de temaene vi hadde vært innom i første intervju. Jeg noterte også om det var temaer som var utelatt i intervjuet, og om det var spørsmål som skulle følges opp og gå mer i dybden på i neste intervju. Ett eksempel på dette er hvordan vi på en avdeling fulgte opp samtalen fra første intervju, om avslutningen på måltidet. I det første intervjuet hadde vi fordypet oss i samtalen om ett barns avslutning av måltidet og ikke fått samtalt mer allment om slutten av måltidet. Jeg noterte også om noen av de ansatte hadde kommet i skyggen av andre i det første intervjuet, noe som førte til at de i det neste intervjuet ble mer inkludert eller utfordret til å delta. Ved gjennomlesning av de transkriberte gruppeintervjuene mener jeg at jeg har vært lyttende og fulgt opp de ansattes utsagn, samtidig som jeg har fulgt intervjuguiden.

4.2.6 Intervju som relasjonell praksis

Under denne overskriften beskriver jeg noen sentrale sider ved hvordan intervjuene ble gjennomført og mine begrunnelser for dette. Begrunnelsene gis både ut fra generell metodelitteratur og fra etiske overveielser om likeverd relatert til intervju som relasjonell praksis. Deretter beskriver jeg hvordan relasjonen mellom de ansatte og meg også var preget av asymmetri under intervjuene. Det som skrives under denne overskriften, kan derfor leses som

en introduksjon både til det jeg senere skriver om hvordan jeg har analysert intervjuene og til etiske overveielser generelt, og særlig hvordan jeg har forholdt meg til de forskningsetiske retningslinjene.

I begrepet inter-view ligger det innbakt at det er et inter-personlig forhold der to parter utveksler synspunkter (Kvale & Brinkman, 2009). Kvale (2001) fremhever også verdien av at kunnskapen som produseres, ikke alene gjøres av forskeren, men i interaksjonen mellom dem som er i rollen som intervjuer og de som blir intervjuet. Samtidig beskriver Kvale & Brinkmann (2009, s. 94) at det i dette relasjonelle aspektet kan være en utfordring for forskeren å balansere mellom en profesjonell distanse og personlig vennskap til de som deltar i forskningen. Siden jeg valgte gruppeintervjuer, innebar også min rolle som forsker å være moderator og oppmerksom på interaksjonen i gruppen (Fontana & Frey, 2005).

Det var med respekt og takknemlighet jeg møtte de ansatte i barnehagene som ville delta i gruppeintervjuene. Jeg kjente ingen av deltakerne fra tidligere sammenheng. Tre av de fire pedagogiske lederne hadde deltatt på møter på universitetet der jeg hadde rollen som praksisveileder, men uten nærmere personlig kontakt. På denne bakgrunn forsøkte jeg i gruppeintervjuene å legge til rette for at samtalene ble en relasjonell praksis med åpenhet for at alle kunne delta (Hydén, 2000; s. 130 og 134). Dette ut fra metodelitteraturen som sier at kvalitative intervju er interaktiv forskning der ikke alt kan planlegges, men også må preges av fri spontanitet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 32 og 93).

Spontaniteten i mine gruppeintervjuer innebar at jeg lyttet til deltakerne, og oppmuntret dem til å fortelle. Jeg fulgte opp deres utsagn på samme måte som i en vanlig samtale, der improvisasjon også er sentralt (Nachmanovitch, 1990),

men med studiens tema i minne. Gjennom å følge opp deres utsagn med kommentarer og nye spørsmål som ikke var fra intervjuguiden, forsøkte jeg å innta en forskerrolle der jeg ikke bare hadde «frågarens roll, utan lyssnarens» (Hydén, 2000, s. 134) der vi sammen konstruerte kunnskap. Hydén beskriver dette som et ideal for forskeren. Andre ganger holdt jeg meg i bakgrunnen og lyttet til at de ansatte snakket sammen uten min «innblanding». Samtidig innebar dette også at jeg utfordret dem med kritiske spørsmål. Ett eksempel er fra en samtale om ei jente som alltid var først ferdig med å spise. Hun ble omtalt som «flink» og «stille». Når jeg så spør hvordan de tror jenta opplever måltidet, satte dette i gang nye refleksjoner om inkludering og usynlighet. Jeg har lest gjennom de transkriberte samtalene og registret at alle deltakerne hadde ordet i intervjuene. Noen var imidlertid mer aktive enn andre. Det var gjennomgående mye latter og smil, noe jeg tolker som at de likte å være med.

Én måte som min lyttende holdning kom til uttrykk på i intervjuene, var at jeg hadde bedt alle lage en enkel skisse fra en episode som hadde berørt dem fra måltidet som fant sted forut for intervjuet.² Intensjonen var at tegningene kunne fungere som en «kontaktsone» som ga et felles fokus til samtalene (Kaplan & Howes, 2004). Tegningene ble presentert i starten på gruppeintervjuet, og de ansatte valgte én av tegningene som ble utgangspunkt for den videre samtalen i gruppeintervjuene. Tegningene fungerte som et «konstruert kutt» (Taguchi, 2010, s. 85). Det vil si at de «frøs fast» en episode fra et konkret måltid, som i møte med andre deltakers assosiasjoner ga muligheter for en større detaljrikdom til hvordan konstruksjoner av måltidsfellesskap i gruppeintervjuene. Denne starten på gruppeintervjuene var både etisk og

² Eksempel på tegning se vedlegg 5.

epistemologisk begrunnet. Et etisk argument er at tegningene kunne fremme deltakermedvirkning. De ansatte førte an i samtalen, og det kunne gjøre dem tryggere i situasjonen. Ved å bruke tegningene viste jeg at jeg lyttet til deltakernes kommentar til forskningens tema. Tegningene utgjorde på den måten en side ved forskningens refleksivitet (Burr, 2003, s. 156) og bidro til hvordan måltidsfellesskap ble konstruert i gruppeintervjuene.

Alle tegningene hadde to fellestrekk: Det ene var at deltakerne hadde avbildet seg selv på tegningen. De var deltaker i den episoden de tegnet. Det andre fellestrekket var at tegningene avbildet episoder fra måltidet som av tegneren ble karakterisert som preget av dilemmaer og ulike måter å handle på.

De åtte tegningene som ble utgangspunkt for gruppeintervjuene, representerte ulike sider ved et måltid: Den ene var en skisse av en voksen som løfter en katt, mens barna spiser (vedlegg 5). En annen var av et barn som står på en stol og synger. En tredje var av to barn som sitter ved bordet og klapper hverandre på kinnet. En fjerde tegning var av et barn som kaster opp, mens han sitter på fanget til en voksen og spiser. Den femte var av en voksen som fortsetter å helle melk på bordet, etter at barnet har trukket koppen sin tilbake. Den sjette tegningen var av to barn som sitter og ler og drar en melkekartong i hver sin retning. Utgangspunktet for det siste gruppeintervjuet var en tegning fra en episode der et barn spiser med tallerkenen snudd opp ned. Selv om tegningen var utgangspunkt for samtalen og på den måte bidro til hvordan gruppeintervjuene ble konstruert som forskningsmateriale, inngår ikke tegningene som materiale i analysen.

I tillegg til at kunnskapen fremkom gjennom å ivareta de relasjonelle sidene i gruppeintervjuene, hadde det også en affektiv verdi. Den bygger på generelle

etiske krav om at risikoen for å skade deltakeren bør være så liten som mulig (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92). I min studie var det små episoder der jeg trengte å trø ekstra varsomt. De ansatte kunne være utrygge på meg og på situasjonen. Ett eksempel var i en personalgruppe der det var en viss taushet under informasjonsmøtet, noe som kunne tolkes som motstand. Et annet uttrykk som jeg også tolket som usikkerhet var at det i alle personalgruppene var mye fnising da vi skulle i gang med å ta opp det første gruppeintervjuet med digitalt utstyr. Det ble bekreftet at det var en viss uro og spenning knyttet til dette. For å ta hensyn til deltakerne, fikk de tilbud om først å delta i et gruppeintervju uten opptaksutstyr, noe de ansatte på to av avdelingene tok imot. Alle fikk også tilbud om å delta i et prøveopptak blant annet for å høre sin egen stemme. Ingen takket ja til dette. Det var også etisk begrunnet at jeg tilbød deltakerne selv å avgjøre om noe skulle strykes fra opptaket når samtalen var ferdig. Dette ble også avslått av alle. I begge barnehagene fikk de ansatte tilsendt de transkriberte gruppeintervjuene og kunne kommentere og eventuelt be om å få endret eller strøket noe i teksten. Ingen benyttet seg av dette.

Å gi rom for interaksjon og for at samtalene ble relasjonelle praksiser, mener jeg er i tråd med studiens poststrukturalistiske forankring der samtalene analyseres som et resultat av samproduksjon. Selv om jeg i gruppeintervjuene vektla å skape respekt i relasjonene til de ansatte, var jeg samtidig i en annen posisjon som forsker enn de øvrige 18 deltakerne. Relasjonen mellom forsker og de som deltar, vil alltid være asymmetrisk (Bae, 2004). I mitt prosjekt kan asymmetrien ha vært tydelig for det første fordi jeg hadde lite kjennskap til de to barnehagene. Jeg kom «utenfra» og inn i en etablert personalgruppe. For det andre fordi vi representerte ulike typer kunnskaper og erfaringer. For det tredje fordi jeg skulle *bruke* intervjuene. Dette kunne forsterke asymmetrien i

relasjonen (Fog, 2007, s. 25). I pkt 4.4.2. utdyper jeg ytterligere min posisjon som forsker og deltaker i gruppeintervjuene.

4.2.7 Transkribering

Det empiriske materialet utgjør 150 sider med tekst. I prosessen fra gruppeintervju, via opptak til utskrevne tekster, vil det alltid være flere kritiske punkter (Kvale & Brinkmann, 2009). Et kritisk punkt var å få med det nonverbale fra intervjusituasjonen inn i den ferdige teksten. Dette kan ivaretas gjennom å skrive notater mens en intervjuer. Dette kan imidlertid virke forstyrrende og hindre intervjuets frie form (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 201). Jeg lot det derfor være. I stedet noterte jeg i etterkant av de første intervjuene hvordan jeg opplevde grunntonen i intervjusituasjonen, for eksempel hvordan samspillet var mellom oss, om vi så på hverandre, om hvem som lyttet til hverandre og om noen ble overhørt. Dette brukte jeg som forberedelse til neste intervju. Et annet kritisk punkt som Kvale og Brinkmann beskriver er når intervjuene skal transkriberes. I den sammenhengen var det viktig for meg å høre opptakene om og om igjen for å få med tonefall og toneleie, slik at jeg kunne forbinde dette med de skrevne tekstene. I transkriberingen fulgte jeg så langt som mulig det som ble sagt og tilstrebet meg på å gjengi dette ordrett. For å ivareta forskningsdeltakernes integritet ble pauser og annet som hører hjemme i muntlige uttrykk, men som kan forstyrre i en skriftlig fremstilling, tatt bort. Jeg har imidlertid kommentert for eksempel hosting, latter, pauser og eventuelle forstyrrelser. Der de ansattes stemmer overlappet hverandre har jeg kommentert dette i tekstene for å sørge for at ikke for mye av meningen i gruppeintervjuene forsvant på vei fra opptak til tekst. Etter at gruppeintervjuene var transkribert, hørte jeg på opptakene mange ganger, samtidig som jeg leste tekstene. Det at

jeg har deltatt både i gruppeintervjuene og transkribert selv, har bidratt til at de transkriberte intervjuene ivaretar og gjengir det som ble sagt i gruppeintervjuene.

4.3 Analyse

Jeg skal her redegjøre for hvordan jeg har analysert de syv gruppeintervjuene som empirisk materiale, og begrunne bruken av utvalgte episoder som er brukt i de tre delstudiene. Gruppeintervjuene er analysert som et samlet materiale, og de ulike diskursive konstruksjonene av måltidsfellesskap er identifisert på tvers av personalgruppene. Når jeg her beskriver hvordan jeg konkret analyserte materialet, bruker jeg primært eksempler fra den første studien.

4.3.1 Første steg

Analysen begynte allerede i gruppeintervjuene mens jeg prøvde å tolke, gjengi og oppsummere det som ble sagt. Dette er i tråd med Fangens (2008) tanker om at forskerrollen ikke kan være statisk, siden det er en interpersonlig rolle der en møter andre. Samtidig ble det å følge og tolke deltakerne så, en måte å prøve ut gyldigheten i deltakernes utsagn på (Kvale, 2001). Neste steg i analysen var da jeg transkriberte det første gruppeintervjuet fra hver personalgruppe før det neste skulle finne sted. Jeg har tidligere beskrevet hvordan jeg lyttet til opptakene mens jeg leste det transkriberte materialet flere ganger. Jeg gjorde dette for å bli bedre kjent med materialet, selv om jeg i første omgang ikke så hvordan det skulle analyseres og systematiseres. McMullen (2011, s. 208) kaller en slik lesning for en umotivert lesning, og mener det er et viktig første steg i analysen. Som det fremkommer av informasjonsskrivet (vedlegg 3) til de ansatte i barnehagen, var intensjonen min å få kunnskap om ansattes ulike syn

på barn som måltidsdeltaker. Dette var også fokuset i utarbeidelsen av intervjuguiden. I de ulike gjennomlesningene av det empiriske materialet festet jeg meg imidlertid mer og mer med hvordan verdien av måltidet som arena for fellesskap ble fremhevet i alle intervjuene. Eksempel på dette er hvordan én ansatt i ett av intervjuene svarer på mitt spørsmål om hva som er viktigst med måltidet: «Da er det ... Det er vel fellesskapet. [...]. Det at vi får sett hverandre, i grupper på formiddagen. At vi får være sammen». Måltidet ble beskrevet som en situasjon der det var viktig at det enkelte barnet ble sett av både voksne og andre barn, og at barna skulle oppleve å være del av et fellesskap. I metodelitteratur hevdes det at det alltid vil være muligheter for å komme til nye analytiske temaer som ikke var fokus mens forskningsmaterialet ble laget, og at forskningsspørsmål og analysetilgang kan problematiseres og nyanseres underveis i arbeidet med en avhandling (Haavind, 2000, s. 33). Denne muligheten fulgte jeg og endret fokus fra å få kunnskap om syn på barn mot å få kunnskap om hvordan det ble samtalt om måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger.

Én episode ble sentral i denne sammenheng. Den førte meg frem til et vendepunkt i analysen og senere også til endringer av problemstillingen og analysetilgang for avhandlingen. Det dreide seg om hvorfor tripp-trapp stoler var byttet ut med lave stoler på denne avdelingen, og en av begrunnelsene lød: «... [Nå] foregår kommunikasjonen med kroppsspråk en del [...] og når de sitter så tett som de gjør, har jeg sett hvordan det har blomstret, det, fellesskapet med naboen». Ut fra dette tolket jeg det som om det at barna sitter tett og har kroppslig nærhet til hverandre, var sentralt for fellesskap. På bakgrunn av at forskning i en poststrukturalistisk tradisjon først og fremst kan være «... at tenke imod det selvfølgelige, at tenke imod det der tages for givet»

(Søndergaard, 2000, s. 76), tok jeg tak i dette utsagnet fra en av gruppeintervjuene og stilte motspørsmålet: «Hvis fellesskap kan blomstre, kan det da også visne»? Spørsmålet førte meg frem til flere episoder i gruppeintervjuene der det samtales om situasjoner der et barn eller en voksen gjør noe «annerledes», noe som bryter med en ordnet måltidsstruktur, og som kan få «rammene» rundt måltidet til å gå i oppløsning. Det er disse episodene jeg i den andre artikkelen har kalt «alle-vil-situasjoner».

I første del av analysen festet jeg meg først og fremst ved samtalene omkring disse situasjonene fordi det synes som om det var episoder der fellesskapet kunne «visne». Fokus i analysen var å finne hvordan det i gruppeintervjuene ble satt grenser for hva som konstituerer et måltidsfellesskap og for hvor dette eventuelt opphører. Dette fokuset i analysen ble en inngang i den første studien (Grindland, 2011) der intensjonen var å undersøke om det var mulig å få kunnskap om hvordan fellesskap konstrueres i gruppeintervjuene. Brudd på måltidsfellesskapets strukturer ble tillagt mening både av å være en «bagatell» og «kaos». Situasjonene ble beskrevet både som kunne ødelegge rammen rundt måltidet og som noe det kan være rom for dem *innenfor* måltidsfellesskap. Det var uenighet mellom deltakerne om dette, men hvordan slike brudd ble tillagt mening, varierte også hos én og samme deltaker i løpet av samtalene.

Parallelt med dette lette jeg også etter metodelitteratur som kunne gi meg muligheter i analysen til å ivareta ulike og varierte syn på hvor grensen for fellesskap skulle gå. Jeg fant teori om diskursanalyse som var ment å kunne ivareta analyser av et komplekst og variert materiale (Burr, 2003; Jørgensen & Phillips, 1999). Gjennom lesning av litteratur festet jeg meg særlig ved de mulighetene som diskursteorien til Laclau og Mouffe (2002) gir for en diskursanalyse. Forskningsamtalene kan ut fra denne teorien forstås som en

artikulatorisk praksis dvs. som en praksis der begreper kjedes sammen på måter som ikke er forutbestemt (Laclau & Mouffe, 2002, s. 23). Dette valget som inngang til analysen ble forsterket da jeg forsto at diskursteorien også er en teori om demokrati: det radikale demokrati. Den kunne dermed være grunnlag både for den *kunnskapen* jeg ut fra problemstillingen skulle konstruere, og for *hvordan* jeg skulle gjøre dette. Både analysen og det teoretiske rammeverket for studien ble derfor forankret i diskursteorien. Med dette innfridde jeg et krav om at diskursanalyse ikke kan gjøres løsrevet fra en studies teoretisk forankring (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 12). Jeg begynte derfor en diskursanalyse av forskningssamtalene ut fra begreper fra teorien om det radikale demokrati og metodologiske beskrivelser av innfallsvinkler for å gjøre en diskursanalyse (Børjesson & Palmblad, 2007; Jørgensen & Phillips, 1999; Laclau & Mouffe, 2002; Torfing, 1999).

4.3.2 Å skape et skarpere fokus i materialet

En innfallsvinkel er å lete etter spesifikke situasjoner som kan gi et skarpere fokus i materialet, og som er relevante for problemstillingen (Wertz, 2011, s. 283). Denne vinklingen brukte jeg og fulgte oppfordringen om at forskerens oppgave er å lete etter «highlights» som er nedfelt et visst antall ganger i tekstene. Gjennom analyse av slike episoder kan en få nye innsikter og forståelser (Søndergaard, 2000, s.101). Dette metodiske rådet gjorde at jeg lette etter steder i forskningsmaterialet som kunne brukes som utdrag og gis en eksemplarisk status i analysen (Howarth, 2005, s.195). Når utdrag fra det empiriske materialet gis eksemplarisk status, går en i analysen i dybden på disse utdragene fremfor i bredden på hele materialet. Jeg fant utdrag i samtalene som kunne gis et eksemplarisk status, gjennom å følge et annet metodisk råd for diskursanalyse som er å lokalisere konfliktlinjer i gruppeintervjuene (Jørgensen

& Phillips, 1999, s. 64). Sagt på en annen måte er det å lete etter steder i samtaler der det er «liv og røre» (Neumann, 2001, s. 52). Det er steder der samtalen rystes og som kan føre til at deltakerne må søke nye veier fordi samtalen går «ut av ledd» (Hansen, 2005, s. 180 og 189). Med diskursteoriens begrep kalles slike konflikt-linjer eller uenigheter for dislokasjoner. Dislokasjoner antas å oppstå som følge av at ulike diskurser i samtaler kjemper om å tillegge noe mening. Det er derfor sentrale forskningsfokus i en diskursanalyse (McMullen, 2011). I analysen til den første studien identifiserte jeg dislokasjoner når samtaler dreide seg om episoder der det skjer brudd på måltidsstrukturene, og i den tredje studien når det ble samtalt om følelser. På denne bakgrunn lette jeg etter steder i gruppeintervjuene der jeg mente å kunne identifisere at ulike diskurser kjempet om å fastlåse den mening måltidsfellesskap skulle ha, i den første studien, og hvordan følelser tillegges mening når det konstrueres kollektiv identitet, i den tredje studien. I hver av delstudiene har jeg gitt slike episoder fra det totale empiriske materialet eksemplarisk status i analysen. Nedenfor viser jeg en skjematisk oversikt over hvilke utdrag fra forskningssamtaler som er gitt eksemplarisk status i de ulike studiene.

	Artikkel I	Artikkel II	Artikkel III
Personalgruppe A	Kopper som kantrer (s. 81)	En annen måte å gjøre det på (s. 70)	A) Å ha det kjekt (s. 13) B) Å få nyte maten kroppslig (s. 19)
Personalgruppe B	Rekkefølgen av smørbrødpålegg (s. 84)	A) Smitteeffekt (s. 58) B) Det kan lett bli kaos (s. 62) C) En tallerken som snus (s. 66)	
Personalgruppe C		Da mister vi rammen (s. 67)	A) Å synge sammen (s. 12) B) Lyst (s. 12)
Personalgruppe D	En katt i felles- skapet (s. 83)	A) De hadde lyst til å være med (s. 68) B) Når én løfter seg (s. 65)	Venting som gjør kroppslig vondt (s. 15)

Tabell 1. Utdrag fra gruppeintervjuene som er gitt eksemplarisk status

Den første kolonnen i tabellen viser fra hvilken personalgruppe den enkelte episoden er hentet. I de tre neste kolonnene presenteres de episodene som er

gitt eksemplarisk status i analysen til hver av artiklene. Det refereres med sidetall til hvor analysen av episoden er beskrevet i den enkelte artikkelen. Til hver delstudie er det brukt utdrag fra forskningssamtaler fra flere av personalgruppene. Totalt sett, er det episoder fra alle personalgruppene. Diskursene kan derfor sies å være identifisert på tvers av de fire personalgruppene i de to barnehagene.

Problemstillingen til den første studien var: «Hvordan konstrueres brudd og uenighet med måltidsfellesskapets strukturer i gruppeintervjuer med ansatte på småbarnsavdelinger? Hvilke mulige vilkår vil ulike diskurser i gruppeintervjuene kunne gi for uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet?» For å vinne kunnskap om problemstillingen valgte jeg tre utdrag fra intervjuene som jeg ga eksemplarisk status i analysen. Det første er et utdrag som omhandler *kopper som kantrer*, en voksen som *tar inn en katt i fellesskapet* under måltidet og det tredje om i hvilken rekkefølge *smørbrødpålegget* kan eller skal smøres på brødsken. Situasjonene har til felles at de omhandler brudd på måltidsstrukturer, og i gruppeintervjuene virker det som om det tas som en selvfølge at slike brudd automatisk vil kunne «smitte»³, så alle barna kan komme til å gjøre det samme. Den som først bryter strukturene, tillegges dermed en subjektposisjon som «startmotor» for en kollektiv handling. Alle kan komme til å «herme», «ape etter» eller gjøre det samme som den som bryter måltidsstrukturene. I gruppeintervjuene konstrueres slike brudd dermed som kollektive handlinger, og bruddene synes å oppstå uavhengig av om det er et barn eller en voksen som bryter strukturene. Det

³ I dette avsnittet markerer anførselstegn begreper som er brukt i forskningssamtalene

konstrueres dermed to kollektive identiteter som deltakere; de – som gjør noe annet enn vi, som ikke bryter måltidsstrukturene. I samtalen ble slike situasjoner omtalt både som «bagatell» og «kaos». Gjennom å følge slike ulike tilskrivninger av mening, identifiserte jeg hvordan en ordensdiskurs tillegger strukturene mening som et sentralt aspekt ved konstituering av måltidsfellesskap. Ordensdiskursen kan skape vilkår for å hindre at strukturene brytes og å opprette kontroll dersom det skjer. Ordensdiskursen gir også vilkår for å opprette et måltidsfellesskap med én kollektiv identitet som deltaker, «vi» som er enige om måltidsstrukturene. Den andre diskursen som ble identifisert i denne studien, en utforskingdiskurs, konstruerer imidlertid et måltidsfellesskap der strukturer kan brytes uten at det er truende for måltidsfellesskapet. Utforskingdiskursen vil dermed kunne gi vilkår for at strukturer kan forstyrres, forskyves og komme ut av posisjon (Laclau & Mouffe, 2002, s. 28). I dette fellesskapet er det rom for deltakere med ulike kollektive identiteter. Å lete etter dislokasjoner ble en strategi jeg fulgte i den videre analysen i den andre studien. Jeg leste gruppeintervjuene for å finne hvordan det ble samtalt om det måltidsfellesskapet som var identifisert i utforskingdiskursen i den første studien, og om hvordan situasjoner ble omtalt når strukturene brytes i dette fellesskapet. Som tidligere nevnt er det slike episoder som jeg i den andre artikkelen kalte «alle-vil-situasjoner».

Den andre studien bygde videre på resultatet av diskursanalysen i den første artikkelen. Problemstillingen er: «Hvordan skapes en forståelse av måltidsfellesskap på småbarnsavdelingen i pendlingen mellom teorier om komplekse systemer og pluralistiske fellesskap, og empiri fra forskningssamtaler? Hvordan vil en slik måte å forstå fellesskap på kunne gi vilkår for barn som måltidsdeltakere på småbarnsavdelinger i barnehagen?». I

denne studien har jeg undersøkt utforskingsdiskursens konstruksjon av måltidsfellesskap gjennom å gi tre lengre utdrag fra samtale og fire kortere sitater, eksemplarisk status. De representerer ulike sider ved hvordan «alle-vil-situasjonene» ble konstruert i intervjuene. Samtidig utforsket jeg ulike begreper fra teorien om det radikale demokrati (Laclau & Mouffe, 2002; Mouffe, 2005a; Mouffe, 2005b) og kompleksitetsteori (Doll, 2008; Doll et al., 2005; Mason, 2008a). Analysen var en pendling mellom på den ene siden å forstå utforskingsdiskursens konstruksjoner av et komplekst måltidsfellesskap i forskningssamtalene i lys av begreper fra disse to teoriene. På den andre siden ble begrepene gjenstand for analyse for å finne ut hvordan disse kan forstås i en barnehagesammenheng. Til det siste trengte jeg også det empiriske materialet.

I den tredje studien gjorde jeg en ny diskursanalyse på bakgrunn av problemstillingen: «Hvordan tillegges følelser mening når det i forskningsgruppeintervjuene konstrueres identitet som måltidsdeltaker? Hvordan kan de ulike meningene som følelser tillegges, skape vilkår for måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger som demokratisk praksis?» I artikkelen presenteres fem diskurser som på ulike måter tillegger følelser mening når det konstrueres identitet som måltidsdeltaker: en fellesskapsdiskurs, en sårbarhetsdiskurs, en diskurs om å ha det kjekt, en lystdiskurs og en nytelsesdiskurs. Et fellestrekk ved diskursene er at de er identifisert i episoder i samtale der det er uenighet om hvordan strukturene og barns kroppslighet skal tillegges mening i konstruksjon av kollektiv identitet som måltidsdeltaker. Gjennom at de fem diskursene tillegger følelser ulik mening, konstrueres det i samtale både individuell identitet, kollektiv identitet, men også ulike kollektive identiteter som måltidsdeltaker. Ut fra

teorien om det radikale demokrati skaper de ulike diskursene derfor ulike vilkår for måltidsfellesskap som demokratisk praksis på småbarnsavdelinger.

4.3.3 Bilder og metaforer som analytiske grep

Å gjennomføre et PhD-prosjekt handler om å lære et håndverk (Kvale & Brinkmann, 2009). De verktøyene en velger i analysen vil være styrt av studiens problemstilling og studiens vitenskapsteoretiske forankring. I diskursteorien gis det ingen direkte oppskrifter på hvordan en kan gjøre en diskursanalyse, men forskeren oppfordres blant annet til å bruke fantasien for å finne redskaper som kan brukes i arbeidet (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 10, og 62). I tillegg oppfordres det også til å ta i bruk en vid kunnskapsbase (Wertz et al. 2011, s. 4). Jeg tok i bruk en vid kunnskapsbase i analysen gjennom å bruk tegninger som utgangspunkt for gruppeintervjuene, et kunstbilde for å finne fokus i analysen og metaforen «fiskestim» for å finne og forstå kompleksitetsteori. Jeg har i arbeidet også hentet inspirasjon fra andre studier som har gjennomført diskursanalyse (Bjervås, 2011; Forkby, 2007; Krane, 2007; Nordzell, 2007; Søndergaard, 2000; Wreder, 2007).

Mens jeg arbeidet med diskursanalysen til den første artikkelen, ble jeg plutselig vár et bilde som har hengt i stuen min i flere år. Bildet heter «Forsamling» og er lagd av Eva Smutterer (vedlegg 4). Teknikken er papirklipp, og jeg har tidligere tolket motivet som én flokk skarver som sitter på et fjell. Ved å studere bildet nærmere så jeg at noen av skarvene på bildet ikke satt på fjellet, men svømte i vannet. Det fikk meg til å stille spørsmål som: Ut fra hvilke kriterier kan en sette grense for hva som kalles et fellesskap? Hørte fuglene som svømte til fellesskapet, eller var de på vei bort til et nytt fellesskap? Av de skarvene som sitter på fjellet, er det noen som ser på hverandre, mens

andre som sitter med ryggen til hverandre og ser i hver sin retning. Det inspirerte meg til spørsmål som: Hva skal til for å høre til i et fellesskap? Er alle som sitter på samme fjell deltakere i fellesskapet, eller er det ulike fellesskap på ett og samme fjell? Må alle deltakere i et fellesskap være like og ha samme fokus, eller er det mulig med ulike deltakere? Går det an å melde seg ut av deler av et fellesskap og likevel høre til? Jeg tok bildet med meg på kontoret og brukte det til å stille videre spørsmål til gruppeintervjuene som: Hvordan kan jeg forstå konstruksjoner av måltidsfellesskap i gruppeintervjuene når det omtales både som en bagatell og som kaos når strukturene brytes? Konstrueres det ulike måltidsfellesskap i forskningssamtalene? I analysen til den første studien hjalp spørsmålene meg til å finne steder der jeg kunne sette grenser mellom ulike diskurser i samtalene om hvordan måltidsfellesskap konstrueres.

I analysen til den andre studien leste jeg det empiriske materialet for å finne flere konstruksjoner av hvordan det ett barn gjør, tillegges mening som kunne smitte til andre barn. Først i denne artikkelen navnga jeg slike episoder «alle-vil situasjoner». Jeg brukte i den sammenheng en annen kreativ innfallsvinkel for å forstå hvordan et fellesskap kan opprettholdes når slike brudd og endringer skjer. De ulike beskrivelsen i forskningssamtalene av «alle-vil-situasjonen», ga meg et mentalt bilde av fugleflokker og fiskestimer som skifter retning og formasjon hurtig, uten å gå i oppløsning. Samtidig som jeg leste de transkriberte gruppeintervjuene brukte jeg fiskestimer og fugleflokker som metafor og søkte litteratur for å forstå det som skjer i slike fellesskap. Jeg fant frem til kompleksitetsteori (Doll, 2008; Røyrvik, 2000). Det som førte meg videre inn i denne teorien og gjorde at denne ble den teoretiske grunnlaget for den andre studien var dens understrekning av at endringer i et system beskrives som ikke-

lineære. Endringer skjer fordi det oppstår noe plutselig som kan endre systemet uten at det går i oppløsning. Utgangspunktet for endringene er *relasjonen* mellom deltakerne i systemet. Fra å se orden og forutsigbarhet som et grunnleggende element i fellesskap, ga kompleksitetsteorien meg nye begreper og muligheter for å forstå verdien av det uforutsigbare og endringer som kan oppstå, uten at fellesskapet går i oppløsning. Det syntes derfor mulig å samtidig utforske teorien og «alle-vil- situasjonene» i det empiriske materialet.

4.3.4 Å identifisere diskurser

I diskursteorien beskrives tegn⁴ og begreper i utgangspunktet som tomme. De fylles med mening gjennom at ulike diskurser forsøker å gi hegemoni til sin mening (Laclau & Mouffe, 2002, s. 60). Det oppstår diskursive kamper om hvordan tegnene skal tillegges mening og denne vil kunne endres. Diskurser er heller ikke fast avgrenset, men åpne for endringer. I et analysearbeid vil det derfor være muligheter for at fokus kan endre seg mange ganger. Analysearbeidet vil derfor aldri være fullendt (McMullen, 2011, s. 208). Dette fikk jeg erfare. Like fullt måtte jeg velge å sette grenser for diskursene og lukke dem for ny mening. Å lukke en diskurs innebærer samtidig at andre konstruksjoner av virkeligheten utelukkes (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 165). Eksempel på dette er mens jeg i analysen til den første studien identifiserte to diskurser og i den tredje studien fem diskurser, så utelukket dette samtidig at

⁴ Tegn dekker opp alle former for artikulert praksiser. Både i språk, materielle uttrykk og praksiser. Siden mitt empiriske materiale er samtaler, vil begreper og uttrykk i samtalen være tegn. Jeg kommer derfor til å bruke tegn, uttrykk og begrep om hverandre.

også andre mulige konstruksjoner og diskurser kunne vært identifisert i gruppesamtalene.

4.3.5 Sette grenser og gi diskursene innhold

Som nevnt, gir ikke diskursteorien oppskrifter for hvordan en skal gjøre en diskursanalyse. Like fullt presenteres det noen begreper som kan brukes som redskaper i analysen. Jeg bruker her eksempler fra analysen både til den første og tredje studien for å vise hvordan jeg tok disse begrepene i bruk, og hva det førte til i analysen. For å vise hvordan jeg satte grensene for diskursene, oppsummerer jeg kort hvordan diskursteorien beskriver samtaler og diskurser.

Den meningen som begreper kan tillegges, kan skifte (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 38). Når begreper settes sammen på måter som ikke er forutbestemt, kalles det i diskursteorien for artikulasjon (Laclau & Mouffe, 2002, s. 23). Forskningssamtalene kan forstås som en artikulatorisk praksis dvs. som en praksis der begreper kjedes sammen på måter som ikke er forutbestemt (Laclau & Mouffe, 2002, s. 23). I artikulasjoner forhandles det både om den mening begrepene i en diskurs skal ha og dermed samtidig om diskursens mening (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 35; Laclau & Mouffe, 2002, s. 24; Søndergaard 2000, s. 75). En diskurs kan derfor ses å være resultat av en artikulatorisk praksis der delene (i denne sammenheng begrepene) står relativt, men ikke stabilt til hverandre. Diskurser må derfor ut fra dette forstås som en *delvis* fiksering og en *midlertidige* stabilisering av mening (Laclau & Mouffe, 2002, s. 62). For at et enkelt begrep skal få mening, er det en forutsetning at det inngår i forbindelser med andre begreper (Laclau & Mouffe, 2002, s. 24). Som nevnt er slike forbindelser mellom begreper ikke forutbestemt, men kan skifte gjennom diskursive kamper der ulike diskurser kjemper om å gi mening.

Til tross for at diskurser beskrives som midlertidige stabiliseringer av mening, har det like fullt i analysen i denne studien vært påkrevd at jeg måtte sette grenser for å kunne identifisere diskurser. Diskursene jeg har identifisert, må derfor ikke ses som fastlåste sedimenteringer, men som kontingente, dvs. at de er mulige, men ikke de eneste nødvendige, eller de eneste som kunne vært identifisert i gruppeintervjuene. For å sette grenser for diskursene i mine analyser, tok jeg utgangspunkt i at diskurser er tegn som er lenket sammen og som får sin betydning i relasjon til hverandre (Wreder, 2007, s. 35). Ett tegn kan gjøres til et knutepunkt (nodalpunktet) i diskursen og får sin mening fra andre tegn som det lenkes sammen med (Laclau & Mouffe, 2002, s. 62). Diskursen og tegn vil derfor begge kunne endre innhold alt etter hvilke tegn som lenkes sammen.

I analysen til den første studien identifiserte jeg to ulike diskurser med ulikt innhold i forskningssamtalene. Ett eksempel som illustrerer hvordan de ble identifisert er episoden med kopper som kantrer (artikkel 1, s. 81). Der ble uttrykkene «bevisst» og «med vilje og viten» gjort til knutepunkt i identifiseringen både av en ordensdiskurs og en utforskningsdiskurs. Selv om knutepunktet var det samme i de to diskursene, fikk det i analysen ulikt innhold fordi det ble kjedet sammen med andre ulike begrep og uttrykk i samtalene. Eksempelvis ble en ordensdiskurs identifisert gjennom at jeg, ut fra knutepunktet, lette etter uttrykk med samme valør som kunne gjøres til momenter i denne diskursen. Uttrykk som «dytter borti», «gjøres på»⁵ og «vil være stygg» mente jeg hadde samme valør. Dette skapte kontur av en diskurs der barn ble tillagt intensjoner om å *ville* kantre koppene, og at dette ble ansett

⁵ Lokalt uttrykk for en handling som gjøres med vilje

som brudd på en orden som kunne bryte måltidsfellesskapets rammer. Jeg ga disse uttrykkene mening som, sammen med knutepunktet «bevisst» og «med viten og vilje», ga en ordensdiskurs innhold.

I analysen identifiserte jeg en utforskingdiskurs gjennom å sette de samme uttrykkene «bevisst» og «med viten og vilje» som kjernepunktet for diskursen. Som kjernepunkt fikk det annet innhold gjennom at jeg satte uttrykkene i relasjon til begreper med en annen valør enn i ordensdiskursen. I min analyse ble dette begreper som «eksperimentering», «overraskende oj, oj», «spennende å se hva som skjer». Dette var uttrykk som jeg mente innbyrdes hadde samme valør. Her kom det frem konturen av en diskurs der det å kantre kopper var noe som kunne skje og som kunne gi muligheter for utforsking. Et annet metodisk grep i diskursanalyse er å lete etter eksklusjoner i materialet (Howarth, 2005, s. 16). Det gjorde jeg for eksempel når jeg skulle sette en grense for utforskingdiskursen og utelukket uttrykk som «være stygg» og «gjøres på», siden disse hadde en annen valør og ville gitt diskursen et annet innhold. Ytterligere ett grep som jeg brukte for å sette grensen for diskursene, var å «lytte etter det som ikke blir uttalt» (Torfing, 1999, s. 124).

4.3.6 Å lytte etter det som ikke blir sagt

Når jeg i analysen lyttet etter det som ikke ble sagt, for å finne hvordan en kan sette grenser for diskursene, bygger dette på en tanke fra Laclau som sier at: «... i en tilstand av gjennomført uorden er 'orden' til stede som det, der er fraværende (Laclau, 2002, s. 144). Denne måten å tenke på innebærer at vi ikke kan forstå uorden uten en orden som den er forskjellig fra. Når vi tillegger noe mening som uorden, er det i forhold til at det finnes en orden. Uten orden, heller ingen uorden. Dermed vil også orden kunne sies å være tilstede i uorden, men

altså som fraværende. Ett eksempel på denne tilnærmingen er fra analysen i den tredje studien. I en av forskningssamtalene tillegges gråt mening som uttrykk for at barn *ikke* har lyst til å spise og ikke har lyst til å sitte ved bordet. De får lov til å sove. Det jeg lyttet til og som ikke blir sagt (det er fraværende) i dette utsagnet er at følelsen av *lyst* tillegges mening som konstituerende for kollektiv identitet som måltidsdeltaker. Barn må ha lyst til å delta.

Jeg har så langt vist til ulike steg i analysen i de tre studiene som inngår i denne avhandlingen. Jeg har vist hvordan jeg både i konstruksjon av materialet og i analysen har brukt en vid kunnskapsbase gjennom bruk av tegninger, bilder, metaforer og teoretiske begreper. Videre har jeg vist hvordan jeg har hatt ulike metodiske tilnærminger for å identifisere diskurser og sette grensene for dem. Både i den første og tredje studien ble diskurser identifisert i dislokasjoner i samtalene. I den første studien identifiserte jeg to diskurser som kjemper om å gi mening til brudd på strukturene når det konstrueres måltidsfellesskap. I analysen til den tredje studien identifiserte jeg fem ulike diskurser som tillegger følelser mening når det konstrueres identitet som måltidsdeltaker. I denne siste studien konsentrerte jeg analysen om diskursene om følelser og ikke andre diskurser som kjempet mot dem, for eksempel hvordan strukturer og barns kroppslighet kunne tillegges mening.

Jeg mener at jeg så langt også har sagt noe om studiens validitet siden validitet i kvalitativ forskning bygges inn i alle stadier av kunnskapsproduksjonen (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 254). Validitet handler om å gjøre prosedyrene som har dannet grunnlag for konklusjonene og refleksjonen i avhandlingen gjennomsiktige (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 93). Jeg kommer mer tilbake til validitetsspørsmålet i pkt 4.4, men presenterer og reflekterer først over noen etiske overveielser som jeg har gjort i studien. Slike overveielser har jeg

allerede vist til i pkt 4.2.6 intervju som relasjonell praksis, og i den øvrige beskrivelsen av analysen i pkt 4.3. Dette for å styrke studiens gjennomsiktighet og troverdighet. Under den neste overskriften presenteres ytterligere noen etiske overveielser.

4.4 Etiske overveielser

Jeg gjør først rede for hvordan de forskningsetiske retningslinjene fra NESH (2006) er ivaretatt i studien. For det andre presenteres noen etiske overveielser rundt min posisjon som forsker. Etiske overveielser handler også om troverdighet. Det tredje punktet om etiske overveielser rettes derfor særlig mot å gjøre avhandlingen troverdig og gir avslutningsvis noen oppsummerende refleksjoner ut fra Kvale og Birkmanns (2009, s. 273) inndeling og resonnement omkring troverdighet knyttet til håndverksmessig validitet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet.

4.4.1 Melding til NSD

For å ivareta forskningsetiske retningslinjer om informert samtykke fikk alle deltakerne både skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet (vedlegg 3). For ikke å komme i konflikt med de forskningsetiske retningslinjenes krav om begrenset gjenbruk (NESH, 2006, § 15), hadde jeg både i den skriftlige og den muntlige informasjonen gjort oppmerksom på at de ansatte, ved å gi sitt samtykke sa ja til at gruppeintervjuene kunne brukes som empirisk materiale til et eventuelt fremtidig PhD-prosjekt. Ved henvendelse til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) høsten 2006 ble det bekreftet at studien ikke trengte å meldes. Ved ny henvendelse våren 2008 viste det seg at reglene var endret i takt med utviklingen av digitalt utstyr som ga muligheter

for at digitale lydfiler kunne lagres på pc'en sammen med utskriften av disse. Prosjektet ble derfor meldt til NSD og fikk en rask behandling (vedlegg 1). Før gruppeintervjuene startet, var representanten for den kommunale eieren av barnehagene informert pr. telefon og brev, og hadde gitt godkjenning. For at den enkelte deltakeren skulle få tid til å tenke igjennom informasjonen og sin deltakelse, lot jeg det gå noen dager fra de fikk informasjon til jeg hentet de underskrevne samtykkeerklæringene i barnehagene.

Det forskningsetiske kravet om frivillighet var et punkt både i den muntlige og skriftlige informasjon. Deltakerne fikk opplyst at de kunne trekke seg når som helst, uten å måtte begrunne dette. Dette har jeg tidligere nevnt at én deltaker benyttet seg av etter det første intervjuet. Jeg har derfor ikke brukt utsagn fra denne deltakeren i avhandlingen. Siden det her var snakk om intervjuer med hele personalgrupper, kan noen av deltakerne ha vært mer motiverte for å delta enn andre. Dette kan ha påvirket graden av frivillighet som den enkelte deltaker opplevde. At de var ansatt i en praksisbarnehage der det i samarbeidsavtalen inngår forventninger om å delta i slike prosjekter, kan også ha begrenset følelsen av frivillighet for noen av deltakerne. For å ivareta personvernet brukes det fiktive navn i studien.

4.4.2 Refleksjoner omkring min forskerposisjon

Min forforståelse har vært av betydning både for utarbeidingen av problemstillingen, intervjuguiden, som deltaker i gruppeintervjuene og analysen. I det første kapittelet gjorde jeg rede for hvordan jeg tilla hovedbegrepene i avhandlingens problemstilling mening. I dette punktet fokuserer jeg først på hvordan egne livserfaringer kan ha påvirket min forskerposisjon generelt og spesielt min sentrale posisjon som deltaker i

forskningssamtalene, og hvordan det videre har vært av betydning for forskningen.

Det ene er mine erfaringer som barnehagelærer. Fra perioden 1976 til 1990 var jeg ansatt i ulike barnehager, og også på småbarnsavdelinger. Det har gitt meg kjennskap til ulike måter å organisere og delta i måltidet på. Både i gruppeintervjuene og i analysen har dette repertoaret av erfaringer gitt meg muligheter for å forstå og tolke samtalene i ulikt lys. Samtidig kan mine erfaringer som barnehagelærer også ha hindret meg i å stille kritiske spørsmål fordi jeg tok noe for gitt uten å problematisere dette. En annen viktig side er mine erfaringer som ansatt i barnehagelærerutdanningen fra begynnelsen av 1990-tallet. Særlig vil jeg trekke frem erfaringer fra besøk til studenter i barnehagepraksis, der måltider ofte har vært en del av dagsprogrammet. Måltidene har for meg fremstått med likhetstrekk fra barnehage til barnehage, men også som svært ulike. Ofte har jeg derfor latt måltidet være utgangspunkt for samtaler med studentene om pedagogisk grunnsyn, om institusjonalisering og om barnesyn. Også i undervisningssammenheng har måltidet i barnehagen vært tema. Sjelden vekker noe tema så sterkt engasjement i studentenes diskusjoner som dette. Det har gjort meg nysgjerrig på hva det er ved måltidet i barnehagen som gjør dem både like og ulike, og som det også er ulike meninger om og følelser knyttet til. Dette førte til min interesse for måltidet som forskningsfelt. I analysen har tolkningene vært preget både av forskningsspørsmålene og av den teorien jeg har valgt. Å være forsker innebærer derfor ikke å være nøytral, men å gjøre rede for de valgene som er gjort i forhold til teori og de posisjonene en tar som forsker.

Siden jeg som forsker stilte med en intervjuguide i forskningssamtalene, inntok jeg en fremskutt posisjon som deltaker i forhold til de øvrige deltakerne.

Intervjuguiden var et planlagt element for å konstruere kunnskap i gruppeintervjuene. Jeg påtok meg ansvaret for at innholdet i samtalene var i tråd med denne. Den fungerte som et kompass som viste hvor vi skulle gå også når innholdet i gruppeintervjuene noen ganger tematisk kom bort fra måltidet. Samtidig kan en også si at jeg gjennom å bruke intervjuguide definerte og kontrollerte situasjonen (Kvale, 2001). Jeg styrte også tiden og sørget for at vi i gruppeintervjuene kom inn på alle punktene i intervjuguiden. Kvale (2006) skriver at en blir en god intervjuer gjennom å intervjuer. Den erfaringen jeg hadde med meg, som jeg brukte i min posisjon som forsker i gruppeintervjuene, var fra veiledningssamtaler med studenter og ansatte i barnehager. Der har jeg vært *critical friend* (Kemmis & McTaggart, 2005, s. 571). Intensjonen med å være kritisk venn er å frembringe refleksjon og endringer i og gjennom samtaler som både støtter og utfordrer. Min posisjon som støttende viste jeg gjennom å følge opp de ansattes fortellinger om måltidserfaringer og ikke bare forventet at de skulle svare på spørsmålene fra intervjuguiden. I forskningsintervjuer er dette et sentralt element for at det skal bli en samproduksjon (Hydén, 2000, s. 132). Samtidig utfordret jeg de ansatte i barnehagen gjennom å problematisere det som i samtalene tilsynelatende synes å være uproblematisk og som ble tatt for gitt rundt måltidet. Eksempel på dette er at det virket som det ble tatt for gitt at når ett barn bryter rammene rundt måltidet, vil det kunne føre til at måltidsfellesskapet går i oppløsning.

4.4.3 Validitet, gjennomsiktighet og troverdighet.

I de neste avsnittene argumenterer jeg for studiens troverdighet og knytter også dette til etiske overveielser. I kvalitativ forskning har validitetsbegrepet blitt problematisert fordi det lett assosieres til «jakten på én sannhet». I analysen har jeg ikke vært ute etter å få vite om deltakerne snakker sant, men om hvordan

kunnskap konstrueres diskursivt i samtalene. Studien settes inn i en forskningstradisjon der noen av kriteriene som reises om validitet, og særlig reliabilitet forsvinner når det gjøres diskursanalyser (Kval & Brinkmann, 2009, s. 235). Det sentrale må være å vise gjennomsiktighet, slik jeg mener jeg har gjort i forhold til analysen og etiske overveielser. Jeg bygger dette argumentet på Kvale & Brinkmann (2009) som mener at validitet i en postmoderne tid må ses som en sosial konstruksjon der forskeren beskriver de valgene som er tatt på alle stadier i prosessen, og i tillegg stiller kritiske spørsmål og viser begrensninger som ligger i studien. I et slikt kritisk og prosessuelt perspektiv på validitet, vil kunnskapen kunne framstå som troverdig og gyldig, ut fra klargjorte premisser og argumentasjon. En annen måte å si det samme på er at validitet innebærer å beskrive hva en har gjort og begrunne de valgene som gjorde det mulig å se empirien med et vitenskapelig blikk (Esmark, Laustsen & Andersen, 2005, s.7). Kvale & Brinkmann (2009, s. 274) mener at validitet ikke kun et spørsmål om å kunne begrepsfeste eller beskrive metodebruken, eller resultatene av studien, men også om forskerens håndverksmessige dyktighet og moralske integritet og praktiske klokskap.

4.4.4 Håndverksmessig validitet

I de neste avsnittene følger jeg Kvale og Brinkmann (2009) sin inndeling når jeg ytterligere beskriver noen sider ved min studie og argumentere for hvordan jeg har ivaretatt krav om validitet og troverdighet. Jeg skal også reflektere over min egen håndverksmessige dyktighet og troverdighet. Kvale og Brinkmann (2009) knytter ikke kravet om håndverksmessig validitet bare til de anvendte metodene, men like mye til forskerens person. Et kriterium for håndverksmessig kvalitet er at forskeren kontinuerlig kontrollerer og har et kritisk syn på sine fortolkninger og uttrykker dette eksplisitt. En kritisk

holdning innebærer å stille nye spørsmål og gi teoretiske fortolkninger av resultatene. Jeg mener at jeg har vist dette så langt i kappen, men også i den enkelte studien. For eksempel når jeg i den andre studien prøvde ut materialet og analysen fra den første studie i pendlingen til ny teori; kompleksitetsteorien. Også det at jeg valgte ny analysetilgang og problemstilling ut fra gjennomlesning av det empiriske materialet til den første studien, mener jeg vitner om kritisk holdning (se pkt. 4.3.1). Selv om jeg har gjort dette og også gjort rede for noen håndverksmessige sider ved studiens kvalitet i dette kapittelet, vil det likevel alltid være punkter der det kan stilles kritiske spørsmål ved de valgene som ble tatt.

Ett kritisk spørsmål er om et materiale på 150 sider er stort nok som forskningsmateriale. Jeg argumenterer ut fra at en slik vurdering må gjøres ut fra kvalitet og ikke kvantitet. Som empirisk forskningsmateriale mener jeg materialet kan beskrives som fyldig. Dette argumenterer jeg med ut fra at de tre delstudiene viser hvordan gruppeintervjuene gir muligheter for å analyseres ut fra ulike vinklinger. I tillegg til at det gir rik informasjon og kunnskap til denne avhandlingens forskningsspørsmål, gir det empiriske materialet også muligheter for ytterligere analyser som jeg ikke tar opp i denne studien. Blant annet gjelder dette hvordan det samtales om måltidsrommet og om de barna som beskrives som stille under måltidet. Samtidig tilfredsstiller det et kriterium som forskningsmateriale for sosialkonstruksjonistisk forskning; det er oversiktlig og overkommelig å gjennomføre en analyse av det (Søndergaard 2000, s. 33). Kriterier for å vurdere den håndverksmessige kvaliteten av diskursanalyse relateres ikke først og fremst til *mengden* av materiale, men til hva man gjør med det materialet man har, og at analysen gjøres transparent. I de tre delstudiene mener jeg å ha vist at materialet er detaljrikt nok til å følge et

prinsipp for diskursanalyse om å stille fokus skarpere på få situasjoner og gå i dybden på disse, fremfor å «støvsuge» hele materialet (Haavind, 2000, s. 34). Forankret i en poststrukturalistisk analysestrategi innebærer det at en alltid ser fra et «sted» (Esmark, Laustsen & Andersen, 2005, s. 7), og at den håndverksmessige kvaliteten styrkes gjennom å redegjøre for dette. Jeg mener å ha beskrevet steder jeg har inntatt både teoretisk og i arbeidet med analysen, og at jeg dermed har vist til noen håndverksmessige sider ved validiteten av studiet. På bakgrunn av at diskursanalyse aldri kan sis å være fullstendig (McMullen, 2011), er det samtidig mulig at dersom andre hadde gjort en diskursanalyse av det samme materialet, kunne det vært identifisert andre diskurser. Studien bidrar like fullt med kunnskap om hvordan måltidsfellesskap kan konstrueres i en barnehagekontekst, og hvordan en i et demokratiperspektiv kan forstå de vilkår som ulike diskurser kan gi for å være måltidsdeltaker på småbarnsavdelinger. Når jeg i de ulike studiene argumenterer for og imot fortolkninger gjennom å sette ulike diskurser opp mot hverandre og også lar det være åpent at analysen kunne gitt andre resultater, tilføres analysearbeidet en viss grad av usikkerhet, men en usikkerhet som gjennom at den synliggjøres og gjøres transparent, bidrar til å gi studien validitet og troverdighet.

4.4.5 Kommunikativ validitet

Den andre måten å ivareta validitet på er kommunikativ validitet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 280). Det innebærer prosesser der kunnskapen som forskningen bidrar med, prøves i dialog, og der motstridende påstander diskuteres. Jeg skal i den videre teksten beskrive hvordan dette er ivaretatt i min studie ved å ta utgangspunkt i tre aktuelle fortolkerfellesskap som kan bidra til kommunikativ validering i en studie. Det første er deltakerne i intervjuene

(medlemsvalidering), det andre er publikumsvalidering, og det siste forskervalidering. I de to første vil kunnskapen være innenfor rammen av common-sense-forståelse.

En side ved medlemsvalidering som er ivaretatt i studien, er at personalgruppene fikk lese de transkriberte intervjuene fra sin avdeling. De ble gitt muligheter til å komme med tilbakemeldinger om egen oppfattelse av det som er gjengitt i tekstene, noe ingen benyttet seg av. En annen side ved medlemsvalidering som kunne vært benyttet, var å la de fire personalgruppene delta i tolkningen. Dette lot jeg være av to grunner. For det første kunne dette, som nevnt over, bare bidratt med en common-sense fortolkning, siden de ikke kjenner avhandlingens teoretiske og metodologiske forankring. De kunne derfor ikke forventes å bidra til hvilke diskursive rammer som skulle gjelde i analysen (Börjesson & Palmblad, 2007, s. 15). For det andre lot jeg ikke deltakerne i intervjuene delta i analysen ut fra fortrolighetshensyn. Den enkelte personalgruppen kunne bare fått tilgang til tekstene fra egen avdeling. Dette kunne svekket diskursanalysen som nå er gjort på tvers av avdelingene.

Samtidig er det i tråd med avhandlingens sosialkonstruksjonistiske forankring å la flere delta i valideringen av kunnskapen. Jeg har derfor valgt å være aktiv og har presentert forskningsarbeidet i ulike forskergrupper og forskningssammenhenger, både lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Jeg har også vært deltaker i tre forskningsnettverk der mine tolkninger og analyser har møtt motargumenter. Når det gjelder validering, gir dette gjennomsiktighet.

Det samme gjør også det at jeg både i artiklene og i dette kapittelet relativt detaljert har vist hvordan jeg identifiserte de ulike diskursene i analysen. Samtidig er disse diskursene som jeg har identifisert, ikke et speilbilde av det

som ble sagt, men et resultat av mine kategoriseringer av utsagn i gruppeintervjuene. Ut fra diskursanalytisk tankegang finnes det ikke en ekstern målestokk, og heller ikke én opphøyd plass der verden kan ses fra et nøytralt sted (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 38 og s. 51). Jeg anser derfor de diskursene som jeg har identifisert, som én midlertidig fastlåsning av mening. Analysen av et materiale kan likevel aldri kunne sies å være slutført (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 18). Diskursanalysen av gruppeintervjuene kan ses som en prosess der jeg har identifisert noen diskurser som utfordrer hverandre, men der andre forskere vil kunne identifisere andre diskurser i dette empiriske materialet. Mine perspektiver i forskningen kan være en inngang for andre til å utforske og forstyrre disse og å finne andre diskurser om måltidsfellesskap.

4.4.6 Pragmatisk validitet

Det tredje kriteriet for kvalitet kaller Kvale og Brinkmann (2009, s. 283) pragmatisk validitet. Under dette punktet fremholder de verdien av at kunnskap er handling, og at forskningen kan gi implikasjoner for praktisk arbeid og forutsetninger for refleksjoner. I min sammenheng vil det si for arbeidet i barnehagen. I diskursanalytisk sammenheng beskrives forskning som et politisk engasjement der man tar del i kampen om «verdens beste innretning» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 201). Den «innretningen» min avhandling retter seg mot, er å få kunnskap om hvordan måltidsfellesskap konstrueres i gruppeintervjuene, og hvordan en i et demokratiperspektiv kan forstå de vilkår som ulike diskurser i gruppeintervjuene kan gi for å være måltidsdeltaker på småbarnsavdelinger. Studien kan, på samme måte som andre kvalitative undersøkelser, ikke automatisk generaliseres til mulige vilkår for deltakelse i alle barnehager og alle måltidsfellesskap. Likevel mener jeg at den gir

kunnskap som er gjenkjennbar i en barnehagekontekst, og dermed gir muligheter til å speile egen praksis og utfordre egne diskurser om måltidsfellesskap. Intensjon med forskning som er forankret i poststrukturalistisk forståelse av språk, kan ha som intensjon å skape uro og stimulere til mer refleksivitet omkring selvfølgheter og det som synes innforstått og blir tatt for gitt (Søndergaard, 2000, s. 73, s. 77). I den sammenheng settes arbeidet med denne avhandlingen inn. Selv om studien setter fokus på konstruksjoner av måltidsfellesskap, og intensjonen ikke er at resultatene skal generaliseres, mener jeg likevel at det kan være én side ved studiens pragmatiske validitet at den teoretisk er koplet til kunnskap om måltidet som institusjon. Dette mener jeg kan gi muligheter for at avhandlingen også kan leses med tanke på å utforske og forstå konstruksjoner av andre institusjonelle fellesskap, og for å være kritisk i sin pedagogiske tilrettelegging av dem.

5 Avhandlingens resultater

Avhandlingens resultater er presentert i tre artikler som bygger på det samme empiriske materialet. Dette er transkripsjonene av de syv gruppeintervjuene om måltidet som jeg deltok i med fire personalgrupper på småbarnsavdelinger. Innholdsmessig er det en indre sammenheng mellom delstudiene, og de relaterer seg til avhandlingens overordnede problemstilling, om enn på ulike måter. Den første og tredje artikkelen bidrar sterkest med kunnskap om hvordan en i et demokratiperspektiv kan forstå noen av de vilkårene som ulike diskurser i forskningssamtalene kan gi for å være måltidsdeltaker på småbarnsavdelinger. Den andre artikkelen tilfører kunnskaper og begreper om hvordan én konstruksjon av måltidsfellesskap som ble identifisert i analysen til den første artikkelen, kan forstås. I den andre studien kom denne kunnskapen frem i pendlingen mellom utforskning av empiri og begreper fra kompleksitetsteori. Alle artiklene er fagfellevurdert, og jeg presenterer dem i kronologisk rekkefølge.

5.1 *Artikkel I: Uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling*

Artikkelen er publisert i et temanummer om demokrati i barnehagen i 2011 i *Nordisk barnehageforskning*, 4(2), 75-90.

Intensjonen med denne studien er å undersøke hvordan måltidsfellesskap konstrueres i gruppeintervjuene når det samtales om episoder der strukturene som konstituerer fellesskapet *brytes*. Problemstillingen er: «Hvordan konstrueres brudd og uenighet med måltidsfellesskapets strukturer i samtaler

med ansatte på småbarnsavdelinger? Hvilke mulige vilkår vil ulike diskurser i samtalene kunne gi for uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet?» For det første relaterer artikkelen seg til avhandlingens hovedproblemstilling når den presenterer hvordan det i gruppeintervjuene er uenighet om tre aspekter ved måltidsfellesskap og den mening de skal tillegges. De tre aspektene er strukturer, kollektive identiteter som deltakere og relasjonene mellom deltakerne. Ut fra dette er det identifisert to diskursive konstruksjoner av måltidsfellesskap. For det andre relaterer artikkelen seg til hovedproblemstillingen når verdien av de to konstruksjonene av måltidsfellesskapet og de vilkår de kan skape for å være deltaker, diskuteres i et demokratiperspektiv. Den ene konstruksjonen av måltidsfellesskap skaper vilkår for at det er mulig med slike brudd på måltidsstrukturene, mens det andre måltidsfellesskapet utelukker dette. Det som diskuteres i et demokratiperspektiv er om brudd på strukturene kan forstås som uenighet i en demokratisk prosess. I den sammenheng diskuteres også verdien av et fellesskap med deltakere med ulike kollektive identiteter og av at relasjonen mellom dem preges av agonisme.

Den teoretiske plattformen i denne artikkelen er Ernesto Laclau og Chantal Mouffes teori om det radikale demokrati (Laclau & Mouffe, 2002). I denne teorien fremholder Laclau verdien av at «... alle institusjoner og rutiner i hele samfundet konstant skal være kritiserbare» (Madsbjerg, 2002, s. 245). Et sentralt begrep som er brukt i analysen er *conflictual consensus* (min oversetteelse: konfliktfull enighet) som innebærer at i demokratiske prosesser må enighet akkompagneres av uenighet (Mouffe, 2005a). Forutsetning for demokrati er imidlertid at relasjonen mellom deltakere med ulike kollektive identiteter som er uenige, må endres så de ikke preges av antagonisme, men av

agonisme. Da vil deltakerne kunne betrakte hverandre ikke som fiender som må nedkjempe hverandre, men som motstandere med rett til å være uenige, uten at dette truer demokratiske prosesser.

Artikkelen bygger på en diskursanalyse av det empiriske materialet. Tre episoder fra ulike personalgrupper er gitt status som eksemplariske. Den første episoden som ble analysert, omhandlet barn som kantrer koppene og utforsker melken som renner utover, den andre omhandlet en voksen som tar inn en katt i fellesskapet under måltidet, og den tredje omhandlet rekkefølgen på smørbrødpålegget som smøres på brødskiva. Analysen viser at det er enighet i personalgruppene om at brudd på strukturene lett «smitter», slik at alle barna vil kunne komme til å bryte strukturene dersom ett barn først gjør det. Det er enighet i gruppeintervjuene om at slike brudd kan føre til kaos, men uenighet om de skal tillegges mening som «pyton» eller en «bagatell» og «en fin situasjon». Ut fra dette har jeg identifisert to diskurser i gruppeintervjuene som tillegger slike brudd ulik mening: en ordensdiskurs og en utforskingdiskurs. I ordensdiskursen konstrueres det et måltidsfellesskap med én kollektiv identitet som måltidsdeltaker, «vi». Ordensdiskursen kan skape vilkår for at et måltidsfellesskap der orden og enighet om måltidets strukturer vektlegges. Barn må som deltakere tilpasse seg dem. I denne diskursen vil brudd på strukturene kunne true opprettholdelse av måltidsfellesskapet. En utforskingdiskurs i gruppeintervjuene konstruerer et måltidsfellesskap som gir vilkår for deltakere med to ulike kollektive identiteter: «vi» som gjør det rette og tilpasser seg de strukturene det er enighet om, og «de» som bryter dem. Artikkelen tilfører kunnskap om hvordan en ut fra teorien om det radikale demokrati kan forstå brudd på måltidsfellesskapets strukturer som konfliktfull enighet og som demokratisk praksis på småbarnsavdelinger.

På bakgrunn av resultatet av analysen argumenteres det i artikkelen for at utforskningsdiskursen, ut fra teorien om det radikale demokrati, vil kunne skape vilkår for demokratisk praksis på småbarnsavdelinger. Dette fordi brudd på strukturene kan forstås som konfliktfull enighet omkring de institusjonelle strukturene, og for at det opprettes et måltidsfellesskap der relasjonen mellom de som tilpasser seg strukturene, og de som bryter dem, kan beskrives som agonistisk. Eksempel på dette er når den ansatte i gruppeintervjuet sier at det var viktig å ta inn katten «fordi hun så [barnas] øyne», samtidig som hun sier at: «Egentlig, korrekt, så skulle jeg ikke gjort dette». Hun fremstår som representant for én kollektiv identitet som deltaker og anerkjenner andres måter å forstå strukturene på, og hva som er rett og galt, samtidig som hun bryter disse når hun tar inn katten. Dette kan forstås som uttrykk for at relasjonen mellom de som bryter strukturene og de som gjør det som er korrekt, konstrueres som agonistisk. Det kan dermed konstrueres et måltidsfellesskap som gir muligheter for at barna kan være med å utforske strukturene samtidig som fellesskapet ikke vil være strukturløst. Som demokratisk praksis gir utforskningsdiskursen muligheter for å forstå demokrati som en prosess der barna kan delta i vibrerende sammenstøt og konfliktfulle enigheter om hvordan måltidsstrukturene kan tolkes. Dette til forskjell fra å se demokrati som et produkt med en fast substans som barn må lære for å passe inn i. En slik konstruksjon av måltidsfellesskap gir vilkår for at barn både kan være med å skape måltidsfellesskapet og demokrati på småbarnsavdelinger, prosesser som aldri vil ta slutt.

5.2 Artikkel II: På kanten av kaos: Om orden og uorden i måltidsfellesskap på småbarnsavdeling i barnehagen

Artikkelen er publisert i: Bae, B. (Red.). (2012). *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.

Intensjonen i denne studien er å få kunnskap om hvordan en kan forstå måltidsfellesskap som noe annet enn et ordnet fellesskap. Problemstillingen er: Hvordan skapes en forståelse av måltidsfellesskap på småbarnsavdelingen i pendlingen mellom teorier om komplekse systemer og pluralistiske fellesskap, og empiri fra forskningsgruppeintervjuer? Hvordan vil en slik måte å forstå fellesskap på, kunne gi vilkår for barn som måltidsdeltakere på småbarnsavdelinger i barnehagen? Artikkelen bygger på samme analyse som den første studien. Fokus rettes også her mot hvordan det samtales om måltidsfellesskap når det oppstår episoder under måltidet der strukturene brytes. I denne artikkelen kaller jeg disse episodene for «alle-vil-situasjoner». Artikkelen tilfører ny kunnskap gjennom å sette utdrag fra samtale om «alle-vil-situasjoner» inn i en ny teoretisk ramme, kompleksitetsteori.

I denne artikkelen viser jeg hvordan det i pendlingen mellom begreper fra kompleksitetsteori og empiri fra forskningssamtalene er mulig å forstå konstruksjonen av måltidsfellesskap som noe annet enn et ordnet fellesskap. For å forstå et fellesskap som er noe annet enn et ordnet fellesskap utforsker jeg begrepet selvorganiserende system, fra kompleksitetsteori. Det som holder et selvorganiserende system levende, er at det skjer endringer som følge av noe som oppstår plutselige i relasjonen mellom deltakerne. Kompleksitetsteori beskriver at et slikt system preges av en ordnet uorden, ustabil stødighet, strukturert fleksibilitet og at det befinner seg på kanten av kaos (Doll, 2008, s.

184 og 188). Et måltidsfellesskap med plass for «alle-vil-situasjoner» kan beskrives som et åpent system på kanten av kaos. «Alle-vil-situasjonene» kan forstås som resultat av at noe plutselig skjer i relasjonen mellom deltakerne. I dette fellesskapet er deltakerne innvevd i hverandre. Barn vil som deltakere kunne delta som «fremmede» og bringe noe nytt inn i fellesskapet – sitt unike svar (Lingis, 1994). Det kan være et fellesskap som åpner opp for det som ennå ikke er sett, for at barn kan delta i å skape et uferdig måltidsfellesskap (Biesta & Osberg, 2010).

Videre beskriver jeg dette fellesskapet som et rasjonelt fellesskap der deltakerne har én stemme, men samtidig får være unike deltakere (Lingis, 1994). Ut fra artikkelens problemstilling er demokratiperspektivet mindre synlig i denne artikkelen enn i de to andre delstudiene. Artikkelen har likevel en klar forankring i den første delen av avhandlingens hovedproblemstilling gjennom at den utdyper hvordan måltidsfellesskapets relasjoner og strukturer tillegges mening i gruppeintervjuene, og hva slags vilkår det kan gi for å være måltidsdeltaker på småbarnsavdelinger.

5.3 Artikkel III: Med følelser som drivkraft – Måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger som demokratisk praksis?

Artikkelen er antatt og sendt til referee som kapittel i Jansen, K., Kaurell, J., & Pålerud, T. (Red.). *Demokratiske praksiser i barnehagen?* Bergen: Fagbokforlaget.

Forskningsspørsmålene i denne artikkelen er: «Hvordan tillegges følelser mening når det i konstrueres identitet som måltidsdeltaker? Hvordan kan de ulike meningene som følelser tillegges, skape vilkår for måltidsfellesskap på

småbarnsavdelinger som demokratisk praksis?». Intensjonen med artikkelen er å få kunnskap om hvordan følelser diskursivt tillegges mening når det konstrueres identitet som måltidsdeltaker i gruppeintervjuene. Ut fra teorien om det radikale demokrati diskuteres det hvordan de ulike meningene som følelser tillegges, kan skape vilkår for demokratisk praksis i måltidsfellesskapet på småbarnsavdelinger.

Til artikkelen er det fem utdrag fra forskningssamtalene som er gitt eksemplarisk status. Utdragene er tatt fra dislokasjoner i samtalene der det er uenighet om hvordan identitet som måltidsdeltaker konstrueres. Utdragene representerer hver for seg en diskurs om hvordan følelser tillegges mening når det konstrueres identitet som måltidsdeltaker. Et fellestrekk med de fem utdragene som kom frem i analysen, er at de omhandler oppstarten på måltidet der venting beskrives som sentralt. Av de fem diskursene som er identifisert, tillegges følelser mening i tre av dem relatert til strukturene, og i de to andre tillegges følelser mening som kroppslige følelser.

Resultatet av analysen er at en fellesskapsdiskurs tillegger følelse av fellesskap mening gjennom deltakelse i strukturerte aktiviteter, som å synge en sang. I en sårbarhetsdiskurs tillegges følelser mening som noe som trenger beskyttelse fra møtet med måltidets strukturer. En diskurs vektlegger at det å ha det kjekt er sentralt under måltidet. I denne diskursen gis følelser mening av å kunne utfordre og føre til strukturelle endringer. I de to diskursene som relaterer følelser til kroppslighet, tillegges følelser mening som noe individuelt der barnet må beskyttes fra å delaktelse i måltidsfellesskap og å tillegges kollektiv identitet. Samtidig kan følelser forstyrre forsøk på konstituering av kollektiv identitet som måltidsdeltaker. Ut fra de ulike meningene som de fem diskursene i forskningssamtalene tillegger følelser, gir de ulike vilkår for om det på

småbarnsavdelinger kan konstitueres måltidsfellesskap med deltakere med en individuell, en kollektiv identitet og også *ulike* kollektive identiteter.

Artikkelen er forankret i teorien om det radikale demokrati som vektlegger verdien av lidenskap som en drivkraft for kollektiv identitet (Mouffe, 2005a, s. 25). Den beskrives som en kollektiv følelse som er nødvendig for å fremme demokrati i et pluralistisk samfunn (Mouffe, 2005a, s. 10). Det forutsetter imidlertid at det er ulike alternativer som deltakerne kan velge mellom (Hauxer, 2002, s. 255). Et fellesskap med deltakere med ulike kollektive identiteter gir muligheter for at institusjonelle strukturer kan tolkes ulikt. Fellesskap og demokrati holdes i slike sammenhenger sammen av at relasjonene mellom deltakere med ulike kollektive identiteter endres så de ikke anser hverandre som fiender som må nedkjempes, men som motstandere med rett til å ha ulike tolkninger.

Ut fra den mening som følelser diskursivt tillegges i forskningsamtalene, diskuteres fire spørsmål med ett felles innledende spørsmål: Hvordan kan det skapes vilkår for måltidsfellesskap og identitet som måltidsdeltaker på småbarnsavdelinger 1) Dersom måltidsrutiner brukes for å fremme følelse av tilhørighet til én kollektiv identitet? 2) Dersom følelser tillegges mening som uforenlige med det som strukturerer måltidsfellesskapet? 3) Dersom kroppslige følelser tillegges mening som forstyrrende og må hindres fra møtet med måltidsfellesskapets strukturer? 4) Dersom kroppslige følelser tillegges mening som drivkraft til fellesskap og endringer av strukturene?

For det første bidrar artikkelen med kunnskap til avhandlingens hovedproblemstilling gjennom å vise hvordan den meningen som følelser tillegges diskursivt, kan skape vilkår for at barn tilskrives individuell identitet,

så vel som én kollektiv identitet eller flere identiteter som måltidsdeltaker. Gjennom at diskusjonen settes inn i et demokratiperspektiv, bidrar artikkelen med kunnskap om hvordan en kan forstå verdien av følelser på småbarnsavdelinger og i en demokratisammenheng.

Jeg har nå gjort rede for hvordan problemstillingen i de tre delstudiene er ulike, men likevel ligger tett opptil hverandre og gir kunnskap om avhandlingens problemstilling. Når artiklene sammenstilles viser de hvordan ulike diskurser i gruppeintervjuene vektlegger fire aspekter ved måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger. De fire aspektene er: strukturer, identiteter som deltaker, relasjoner og følelser. I alle diskursene i forskningssamtalene tillegges de mening som aspekter som påvirker, forutsetter og er gjensidig avhengige av hverandre når et måltidsfellesskap konstitueres. De ulike diskursene i forskningssamtalene kjemper imidlertid om hvordan de fire aspektene skal vektlegges. Ett eksempel på dette fra den første artikkelen er hvordan en ordensdiskurs vektlegger strukturene og én kollektiv identitet som måltidsdeltaker, mens en utforskingsdiskurs vektlegger de muligheter som deltakerne har for ulike kollektive identiteter og at relasjonen mellom dem vektlegges. Resultatet av avhandlingen er derfor at det i forskningssamtalene er identifisert mange diskurser innebærer at de kan skape et mangfold, både av konstruksjoner av måltidsfellesskap, og av vilkår for å være måltidsdeltaker på småbarnsavdelinger. Jeg vil likevel løfte frem én konstruksjon av måltidsfellesskap som de alle artiklene samlet bidrar med kunnskap om og som jeg i det neste kapittelet i et demokratiperspektiv vil diskutere verdien av. Jeg kaller det et *pluralistisk måltidsfellesskap*. Betegnelsen «pluralistisk måltidsfellesskap» er brukt én gang i delstudiene (artikkel II, s. 69). Like fullt bidrar de tre artiklene med biter av kunnskap om dette måltidsfellesskapet og

med noen vilkår som et pluralistisk måltidsfellesskap kan skape for å være måltidsdeltaker på småbarnsavdelinger.

Når de tre delstudiene bidrar til konstruksjonen av *et pluralistisk måltidsfellesskap* på småbarnsavdelinger tillegges de fire aspektene strukturer, identiteter som deltaker, relasjoner og følelser mening relasjonelt til hverandre. I dette måltidsfellesskapet gis det muligheter for deltakerne med *ulike* kollektive identiteter. Fordi antagonisme er et grunnvilkår i et pluralistisk fellesskap, vil *strukturer* være nødvendige. Den første artikkelen bidrar med kunnskap om hvordan det i et pluralistisk måltidsfellesskap kan være muligheter for at brudd på strukturene anerkjennes og for at slike brudd kan være konstituerende for et fellesskap med deltakere med ulike *kollektive identiteter*. I et pluralistisk måltidsfellesskap kan «alle- vil-situasjonene» og strukturer som brytes forstås som at det plutselig oppstår noe *i relasjonen* mellom deltakerne (artikkel II). *Følelser* kan også være et aspekt som oppstår plutselig. Både brudd på strukturene og følelser, kan i dette fellesskapet være konstituerende aspekter ved kollektiv identitet som måltidsdeltaker (artikkel II og III). Et pluralistisk måltidsfellesskap vil likevel ikke være uten strukturer, men strukturene vil være plastiske og kunne endres. Det gir et måltidsfellesskap som kan fungere som et åpent system. Det konstitueres gjennom deltakere som forstyrrer en eksisterende orden og preges av uforutsigbarhet så det befinner seg på kanten av kaos (artikkel II). I et pluralistisk måltidsfellesskap kan det være deltakere både med én kollektiv identitet, men også med ulike kollektive deltakeridentiteter (artikkel I og III). Som en oppsummering av det resultatet jeg vil diskutere fra avhandlingen, et pluralistisk måltidsfellesskap, viser jeg i figuren nedenfor hvordan hver av studiene har bidratt med kunnskap om dette måltidsfellesskapet.

	Strukturer	Relasjoner	Følelser	Identiteter
Studie I	Konstituerer fellesskap. Kan brytes og endres.	Relasjoner mellom deltakere med ulike kollektive identiteter.	Relasjoner må endres fra antagonisme til agonisme.	Deltakere med ulike kollektive identiteter.
Studie II	Skaper en ordnet uorden og ustabil stødighet og et fellesskap på kanten av kaos.	Det plutselige som kan endre fellesskapet oppstår i relasjonene.		
Studie III	Kan endres for å gi følelser plass.		Drivkraft til kollektive identiteter og til at strukturene endres.	Følelser kan være konstituerende for kollektiv identitet.

Tabell 2. Hvordan de tre delstudiene har bidratt med kunnskap om et pluralistisk måltidsfellesskap.

6 Diskusjon

I forrige kapittel viste jeg hvordan de tre delstudiene har bidratt med kunnskap til avhandlingens problemstilling som har vært: Hvordan konstrueres måltidsfellesskap diskursivt i forskningsintervjuer med ansatte på småbarnsavdelinger? Hvordan kan disse konstruksjonene skape ulike vilkår for å være måltidsdeltaker, og hvordan kan de vilkår som skapes forstås i et demokratiperspektiv? Ett resultat som de tre delstudiene på ulike måter har bidratt med kunnskap om og som følges opp i diskusjonen i dette kapitlet, er et pluralistisk måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger. I de tre delstudiene har jeg diskutert hvordan ulike diskurser i forskningssamtalene kan skape ulike vilkår for praksis. Med studiens poststrukturalistisk forankring der samtaler om praksis ses som konstituerende *for* praksiser, skal jeg her diskutere et pluralistisk måltidsfellesskap som en *praksis*. I et demokratiperspektiv diskuterer jeg verdien av dette måltidsfellesskapet og hvilke vilkår det kan gi for å være måltidsdeltaker på småbarnsavdelinger.

I diskusjonene bruker jeg «et demokratiperspektiv» på to ulike måter. Den første er forankret i at hva som er mulig å komme frem til av resultater i forskning vil preges av den teorien og de ontologiske antakelsene den bygger på (Emilson, 2014, s.121). «Et demokratiperspektiv» refererer derfor for det første til teorien som avhandlingen hviler på, teorien om det radikale demokrati og det perspektivet den har på demokrati. Den andre måten som «et demokratiperspektiv» brukes på i diskusjonen er som en avgrensning i forhold til andre mulige perspektiver som verdien av et pluralistisk måltidsfellesskap

kunne vært diskutert ut fra, som for eksempel et sosialiseringperspektiv eller læringsperspektiv.

Når jeg diskuterer verdien av et pluralistisk måltidsfellesskap i et demokratiperspektiv er det fordi det som skjer i barnehagehverdagen blant annet kan ses i sammenheng med politiske føringer i samfunnet (Kjørholt, 2012, s. 3). Diskusjonen settes derfor inn i to samfunnspolitisk rammer som gir føringer for barnehagens innhold. For det første diskuterer jeg verdien av at barn kan prøve ut ulike kollektive identiteter som måltidsdeltaker innenfor rammen av «individets fremskutte posisjon i samfunnet» (Vetlesen, 2011, s. 7) og i barnehagen (Kjørholt & Winger, 2013; Markström, 2005, s. 75). Deretter diskuterer jeg verdien av et måltidsfellesskap «på kanten av kaos», og verdien av relasjoner og følelser i måltidet på småbarnsavdelinger innenfor rammen av at barnehagen, som all annen offentlig virksomhet er underlagt et styringssett som preges av tanker fra «New Public Management» (NPM). I en institusjonssammenheng kan dette gi forventninger om at virksomheten skal preges av verdier som effektivitet, lønnsomhet og produktivitet (Vetlesen, 2011, s. 39; St.meld. nr. 19, 2008-2009). Slike tanker er forankret i nasjonale og internasjonale, politiske føringer og påvirker forsøk på å finne felles standarder og universelle formler for hva som er god barnehagepolitikk (Greve, Jansen, Solheim 2014, s. 137; OECD, 2001; 2006). I kjølvannet av slike føringer kan en også forstå at barnehagen som all annen offentlig virksomhet preges av et press om regulering og kontroll (Askim, 2007, s. 10).

I diskusjonen ønsker jeg ut fra teorien om det radikale demokrati å løfte frem verdien som ligger i et pluralistisk måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger. For det første gjelder det hvordan barn som måltidsdelakere kan ha ulike kollektive

identiteter. For det andre gjelder det hvordan relasjoner og følelser, og ikke bare strukturer, kan bidra til konstituering av dette måltidsfellesskapet.

På slutten av dette kapitlet synliggjør jeg noen mulige implikasjoner som kunnskapen om et pluralistisk måltidsfellesskap fra denne avhandlingen kan gi for barnehageansattes pedagogiske arbeid rundt måltidet på småbarnsavdelinger, og for videre forskning.

6.1 Deltakere med ulike kollektive identiteter og verdien av det i et demokratiperspektiv

Måltidet er en særegen aktivitet ved at individuelle, fysiske behov ivaretas i et fellesskap. Det knyttes derfor til et spenningsfelt omkring verdier assosiert med individualitet og kollektivitet (Ochs & Shohet, 2006). Dette spenningsfeltet ble identifisert i det empiriske materialet i denne studien. Like fullt gjaldt min undersøkelse først og fremst diskursive kamper i forskningssamtalene om hvorvidt det er mulig at måltidsdeltakeredeltakerne kan ha én *kollektiv* identitet, «vi», eller *ulike* kollektive identiteter, «vi» og «de». I et pluralistisk måltidsfellesskap vil det være mulig at barn kan forhandle om ulike kollektive identiteter som måltidsdeltaker.

Det er viktig at barn i en utdanningskontekst erfarer demokratiske prosesser (Biesta, 2006). Jeg løfter frem mulighetene som gis for at barn kan forhandle om identitet som deltaker i et pluralistisk måltidsfellesskap. Generelt er institusjonaliserte måltider for barn en arena for forhandling om identitet (Punch, McIntosh, Emond & Dorrer, 2009). Når det er verdifullt at det i et pluralistisk måltidsfellesskap forhandles om identitet, er det fordi demokrati ikke er noe som kan overføres, men som blir til når den enkelte kan bringe

begynnelse til «mangfoldets verden» (Biesta, 2006, s. 21, 35 og 40). I den andre artikkelen har jeg vist verdien av at identitet som måltidsdeltaker ikke er avklart én gang for alle, men noe barn kan forhandle om gjennom å delta i endringene og gjennom å skape et uferdig måltid (artikkel II, s. 73). Det er fordi de gis muligheter til å vise hvem de *er*, og hvem de *vil være* som deltakere i måltidsfellesskapet og ikke begrenses av én norm for hvordan barna *må* være for å kunne delta. Brudd på strukturene som oppstår i «alle-vil situasjoner» og uttrykk for følelser som oppstår i måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger, kan også forstås som måter å forhandle om identitet på og som et pluralistisk fellesskap kan gi muligheter for. Slik kan det enkelte barnet finne sin plass i den verden de lever i, der andre ikke likner dem fordi det er verden er preget av mangfold og forskjeller. I et pluralistisk måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger gis muligheter for å forhandle både om individuell, og om *ulike* kollektive identiteter som måltidsdeltaker

Det hevdes at det er viktig, men utfordrende i det politiske liv å skape et felles demokratisk rom, samtidig som en åpner for pluralisme (Laclau & Mouffe, 2002, s. 31). En utfordring er relasjonen mellom deltakere med ulike kollektive identiteter. Teorien om det radikale demokrati skisserer to muligheter for hvordan disse identitetene kan preges enten med antagonisme eller agonisme. I et pluralistisk samfunn er antagonisme et grunnvilkår. Så lenge det er deltakere med ulike kollektive identiteter vil det være uenighet og muligheter for konflikter. For å skape et felles demokratisk rom, må antagonismen vike og relasjonene må preges av agonisme. Da vil deltakere med ulike kollektiv identiteter anerkjenne hverandres ulikhet, selv om de likevel kjemper om hvordan samfunnets strukturerer skal tolkes. Strukturer må anses som midlertidige slik at det er mulig å endre dem. I et pluralistisk måltidsfellesskap

på småbarnsavdelinger vil slike brudd kunne tolkes som forhandling om kollektive identiteter.

Min avhandling inngår i rekken av kritiske røster i samfunnet som hevder at det har skjedd en «mentalitetsforskyvning fra kollektivsubjekt - «vi» - til for-seg-selv-stående individ – «jeg»» (Vetlesen, 2011, s. 7). Også barnehagen preges av denne endringen. Det skjer en individualisering og blikket rettes mer og mer mot det individuelle barnet (Kampmann, 2009, s.160). Både i lek og andre hverdagssituasjoner har ansatte i barnehagen en tendens til å prioritere verdier som er individuelt orientert (Johansson, Fugelsnes, Mørkeseth, Röthle, Tofteland & Zachrisen, 2014, s. 195). Mer spesifikt preges også arbeidet med demokrati i barnehagen av å være individrettet (Emilson, 2014, s. 121). Barns rett til medvirkning forbindes av mange ansatte i barnehagen med selvbestemmelse og individuelle valg (Østrem, Bjar, Føsker, Hognes, Jansen, Nortømme & Tholin, 2009). I et demokratiperspektiv reises det spørsmål om praksiser i barnehagen der det enkelte barns vilje blir utslagsgivende er i tråd med rammeplanens intensjoner (Sandvik, 2007). Med utgangspunkt i måltidet har Kjørholt (2005) vist hvordan det er mulig med en sterk fokusering på det individuelle barnet. I et demokratiperspektiv mener hun det er en fare når barns rett til medvirkning relateres til individets lyster og valg og settes over hensynet til fellesskapet. I denne avhandlingen (artikkel III, s. 16) viser jeg hvordan det i forskningssamtalene er diskurser som prioriterer det enkelte barns lyster. En sårbarhetsdiskurs forskningssamtalene kan skape vilkår for at måltidet får en individuell start og at voksen-bestemte strukturer rundt måltidet nedprioriteres. Argumentasjonen er at barn har så lyst på mat og at det er vondt for dem å måtte vente med å åpne matboksene sine. I forskningssamtalene er det diskurser som prioriterer det enkelte barns lyster. Samtidig viser jeg i den tredje artikkelen

nettopp hvordan barns lyst til å delta synes å være en sentral følelse og drivkraft mot kollektiv identitet som måltidsdeltaker, der måltidsfellesskapet må beskyttes fra barn som ikke har lyst til å delta. Ut fra dette kan måltidet på småbarnsavdelinger ivareta en sentral side ved barnehagens samfunnsmandat som både er å ivareta det enkelte barnet og formidle verdier som er sentrale i et pluralistisk samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2011). I likhet med Kjørholt (2005) stiller jeg meg kritisk til at det enkelte barnets individuelle identitet og rettigheter i barnehagen prioriteres når dette hindrer muligheten for kollektiv identitet.

Samtidig stiller jeg spørsmål ved *hvorfor* det i mitt empiriske materiale var så sterke diskurser om *kollektiv*, og ikke *individuell* identitet som måltidsdeltaker. I lys av teorien om det radikale demokrati kan det synes som om det ble tatt for gitt at barn i denne alderen har en drift mot kollektiv identitet. En måte å forstå dette på, er at samtalene dreier seg om måltidet som i seg selv krever en organisering der fokus dras mot det kollektive. En annen måte å forstå den sterke vektleggingen i forskningssamtalene av kollektiv identitet på som måltidsdeltaker, er på bakgrunn av andre studier som viser hvordan tumblelek og flirekonsenter smitter på småbarnsavdelinger (Løkken, 2004) og at små barn skaper et sterkt «vi – fellesskap» i vennerelasjoner (Greve, 2009). De søker fellesskap og kollektiv identitet.

I barnehagens pedagogiske arbeid er spenningsfeltet mellom individualitet og kollektivitet velkjent (Johansson et al., 2014; Kampmann, 2011; Markström, 2005). Én mulig måte å tenke omkring dette spenningsfeltet på, er at det pedagogiske arbeidet samtidig kan være både individorientert og rettet mot barn som kollektive deltakere og at det er kunstig å skille det individuelle fra det kollektive (Brinkmann, 2011).

Dersom det på småbarnsavdelinger er diskurser der det tas for gitt at det ett barn gjør, vil smitte til alle, stiller jeg spørsmål om dette vil begrense mulighetene for at et barn også kan forhandle om *individuell* identitet som måltidsdeltaker. Spørsmålet ble aktualisert etter at jeg oppdaget at «alle-vil-situasjoner» i gruppeintervjuene først og fremst omhandler episoder under måltidet der ett barn eller ansatt *bryter* måltidets strukturer. Tilsvarende omtale gis ikke av episoder der ett barn eller en ansatt *tilpasser* seg og følger strukturene rundt måltidet. Jeg begynte å undre meg over om praksiser i et pluralistisk måltidsfellesskap der barn tilskrives kollektiv identitet, kan komme i konflikt med de rettighetene som barnekonvensjonen gir barn og som er forankret i «individets naturlige rettigheter» (Syse, 2004, s. 119). I et demokratiperspektiv bygger barnekonvensjonen på en tanke om at det egentlige ved å være deltaker er det egentlige ved å være subjekt. Det er et subjekt, som ikke først og fremst underordner seg, men fritt kan velge om det vil forplikte seg til å følge fellesskapets lover (Torfing, 1999, s. 263). På den ene siden kan det tyde på at det i det empiriske materialet er diskurser som kan skape vilkår for at det enkelte barnet på småbarnsavdelinger gis rett til fritt å tilpasse seg måltidets «felles lover». På den andre siden er det også diskurser som gir muligheter for at det å *bryte* måltidets regler kan forhindres av ansatte fordi det kan føre til en kollektiv handling og et måltidsfellesskap med deltakere med ulike kollektive identiteter. Dermed kan enkeltbarn begrenses fra å kunne ta initiativ.

Med forankring i teorien om det radikale demokrati tviler jeg på verdien av at det enkelte barnet fritt kan velge om det vil innordne seg måltidets «felles lover» på småbarnsavdelinger. Dette fordi både måltidet og demokrati krever tilpasning til en *viss* orden. Like fullt kan det stilles spørsmål ved om også et pluralistisk måltidsfellesskap kan begrense mulighetene for enkeltbarns

initiativ. Samtidig gir dette måltidsfellesskapet nettopp muligheter for at enkeltbarn kan bryte strukturene og uttrykke følelser og derigjennom medvirke til at hele fellesskapet endrer seg og gir deltakere med ulike kollektive identiteter.

6.2 *Et fellesskap på kanten av kaos og verdien av dette i et demokratiperspektiv*

En sentral side ved det pluralistiske måltidsfellesskapet er at strukturene rundt måltidsfellesskapet ikke anses som fastlåste. De kan brytes og endres både av barn og voksne. Ett eksempel på dette er episoden i den andre artikkelen der Inger forteller om barn som beveger seg bort fra bordet under måltidet (artikkel II s. 68). De lokkes ikke tilbake til fellesskapet gjennom at de ansatte minner dem på strukturene om å «ikke gå» eller «kom og sett deg». I stedet synes det å være viktig at de ansatte gjennom å fortelle historier om dverger skaper en atmosfære så barna får lyst til å komme tilbake og delta. Dersom måltidsfellesskapets strukturer ikke er fastlåste, kan det gi muligheter for at de ansatte ikke først og fremst møter barn som «respektable kropper» (Palludan, 2007, s. 171). Når barn møtes av pedagoger som «respektabel kropper» er det fordi de holder på med rolige beskjefigelser. Det gir legitimitet og anerkjennelse hos de ansatte. Et måltidsfellesskap der kropper kan være i bevegelse og strukturene kan brytes og endres, kan føre hele måltidsfellesskapet på kanten av kaos (artikkel II). Det preges likevel ikke av kaos fordi det finnes strukturer, men strukturer som kan brytes. Ut fra kompleksitetsteori kan et pluralistisk måltidsfellesskap beskrives som et komplekst fellesskap og et åpent system som preges av en ordnet uorden, ustabil stødighet og strukturert fleksibilitet (Doll, 2008 s. 185). I følge denne

teorien låses ikke strukturene fast, men tilfører systemet liv. Med begrep fra teorien om det radikale demokrati kalles fenomener som fører til at strukturene alltid vil være i endringer og ufullstendige for dislokasjoner. I et demokratiperspektiv er dislokasjoner verdifulle i et pluralistisk samfunn (Torfing, 2003, s. 149) fordi det gir ulike deltakere muligheter for å tolke de institusjonelle rammene ulikt. Gjennom dislokasjoner på småbarnsavdelinger kan barn erfare at det er mer enn én rett måte å forholde seg til strukturene på. De kan delta i konfliktfull enighet. Det vil være enighet om noen strukturer, som følge sopp av muligheter for uenighet (artikkel I). Derfor vil et pluralistisk måltidsfellesskap kunne befinne seg på kanten av kaos, uten likevel å gå i oppløsning. Det som gjør relasjoner sentrale i et demokratiperspektiv er at det er der dislokasjoner kan oppstå, og det er også relasjonene som holder fellesskapet samlet når strukturene endres.

Et pluralistisk måltidsfellesskap på kanten av kaos gir verdifulle muligheter for at nye strukturer som vanligvis ikke forbindes med måltidet, som sang og lek kan tilføres for å konstituere og opprettholde fellesskapet. Slike nye strukturer kan skape en ny orden i dette fellesskapet, en orden som i sin tur vil være mulig å endre (artikkel III). Eksempler på dette er Oddbjørg som i en av forskningssamtalene forteller at hun ikke ønsker at barna skal forbinde det å delta i måltidsfellesskapet med å kjede seg og at hun derfor begynner å leke og synge når de venter på at ordensmannen skal bli ferdig (artikkel II). Andre studier har vist hvordan lek er sentralt når barn bryter strukturene. Gjennom det skaper de sitt eget fellesskap på tvers av de voksnes (Alclock, 2001).

De vilkårene som et pluralistisk fellesskap kan skape, forstår jeg som en parallell til de mulighetene som Rossholt (2010) observerte på småbarnsavdelinger der barns handlinger førte til at rådende diskurser rundt

måltidet endret seg. På småbarnsavdelinger forutsetter slike muligheter for endringer i måltidsfellesskapet at de ansatte ikke bare har tro på det forutsigbare, men også viser åpenhet for det uforutsigbare. I et demokratiperspektiv er dette viktig. Teorien om det radikale demokrati understreker at forsøk på å skape orden i et pluralistisk samfunn, er forsøk på å stabilisere noe som *er* ustabilt og kaotisk (Mouffe, 2005b, s. 136). Dersom det i et pluralistisk samfunn stilles krav om stabilitet og det ikke gis muligheter for konfliktfull enighet og for at det institusjonelle strukturene kan tolkes ulikt, kan det være fare for at det blir et fellesskap der deltakerne forholder seg tause. Autoriteter som stiller krav om én måte å delta på kan overta ledelsen. Muligheten for endringer kan da begrenses. Et pluralistisk måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger kan skape et demokratisk rom både gjennom at barn og ansatte bryter strukturene og fellesskapet kan ta sjansen på å balansere på kanten av kaos.

Som tidligere nevnt er det en utfordring i et pluralistisk samfunn å skape et felles demokratisk rom (Torfing, 1999, s. 266). I dette lyset synes det å være viktig at barn under måltidet på småbarnsavdelinger får delta i et fellesskap der de lærer å respektere ulikheter og ulike måter å være deltaker på. I en utdanningskontekst fremheves betydningen av å lære demokrati gjennom å *handle* i praktiske situasjoner (Biesta, 2006, s. 21). Det gir det enkelte barnet muligheter for å finne sin plass i den verden de lever i; en verden preget av pluralitet og forskjeller. I et demokratiperspektiv er det like fullt viktig at det i institusjoner skapes en *viss* orden, men også at det er muligheter for at deltakere med ulike kollektive identiteter kan tolke de ulike institusjonelle strukturene ulikt. I den andre studien (s. 66) har jeg vist hvordan en ut fra denne tanken kan forstå det å ha tallerkenen feil vei som uttrykk for motstand og uenighet om

strukturene og som deltakelse i demokratisk praksis. I et pluralistisk måltidsfellesskap vil slik motstand være mulig og viktig for barn å kunne delta i.

Flere av de studiene som jeg har lagt til grunn for denne avhandlingen viser at motstand som handlingsform som er sentral i barnehagen (Gulløv 2004; Nilsen, 2000; Markström, 2005). Blant annet beskriver Gulløv (2004, s. 55) hvordan to barn som visste at det ikke var lov å dele mat med hverandre, likevel gjorde det, men uten at de ansatte oppdaget det. Forsøk på å undergrave reglene kan forstås både som en måte å bli kjent med reglene på, men også som motstand og i denne sammenheng motstand i passe mengde (Gulløv, 2004, s. 58 ff). Barns motstandshandlinger i barnehagen er også tidligere satt inn i et demokratiperspektiv der det utforskes som innspill i barnehagens «politiske» diskusjon om fordeling av makt og ressurser (Seland, 2013, s. 171). Når måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger synes å være et mulig sted for demokrati er det på bakgrunn av at demokrati beskrives som nedfelt i praktiske handlinger (Unger, 1998). Endringsprosesser er avhengige av plastiske strukturer (Unger, 2005, s. 8). Dersom strukturene rundt måltidsfellesskapet på småbarnsavdelinger er plastiske kan det gi barn muligheter til å handle og delta på et mangfold av måter. En praktisk handling som å snu tallerkenen, kan da forstås som en måte å delta i demokratisk eksperimentalisme på (Unger, 2005, s. 8). Slike muligheter synes derfor å være viktige både for barns liv i barnehagen og i et samfunnsperspektiv. Biesta (2011a, s. 9) skriver med henvisning til Rancière (1995) at demokrati ikke først og fremst oppstår gjennom at gitte strukturer og regler følges og at det å følge dem fungerer som «inngangsbillett». I stedet blir deltakerne til som politiske aktører når de deltar og er med å skape et annerledes og ennå ikke identifiserbart fellesskap (Biesta

2011a, s. 22). I et pluralistisk måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger vil altså barn kunne delta som politiske aktører i det øyeblikket de uttrykker uenighet, følelser eller når noe plutselig oppstår i relasjonen mellom dem, som kan føre til at strukturene endres.

Barnehagen som institusjon og måltidet spesielt preges av mange regler som håndheves av de ansatte (Rasmussen & Smidt, 2003). Måltidet og hele barnehagens organisasjonskultur har blitt betydelig rutinisert de senere årene (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg & Ludvigsen 2011, s. 35). Samtidig som rutiner beskrives som viktige for å sikre samhandling og kvalitet i barnehagen, kan de også føre til forventninger om standardiseringer (Børhaug, 2011). I den andre studien (artikkel II, s. 73) viser jeg hvordan det i gruppeintervjuene med de ansatte i barnehagen samtales om et måltidsfellesskap som er regulert av strukturer. Min analyse viser hvordan dette tillegges mening som en begrensning av at barn og voksne som deltakere får vise sin unikhhet og møte hverandre som fremmede.

Verdien av et pluralistisk måltidsfellesskap og de mulighetene det gir for at fellesskapet befinner seg på kanten av kaos, løftes frem fordi kontroll og forutsigbarhet kjennetegner utdanning generelt (Biesta & Osberg, 2010, s.10). Selv om kontroll og forutsigbarhet er viktig i et demokratiperspektiv både i institusjoner og i måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger, kan det også virke begrensende. I tråd med denne argumentasjonen har andre stilt spørsmål til om en økende grad av institusjonalisering av barndommen kan gi økt risiko for uniformering og normalisering av tanker og praksiser (Dahlberg & Moss, 2005, s. vi). Måltider i ulike institusjoner for barn preges av kontroll, selv om barn også prøver å bryte og vise motstand mot denne (Gulløv, 2004; Punch et al., 2009). Å overholde regler er viktig for å skape kontroll og forutsigbarhet,

samtidig viser en tidligere studie (Nyland, 2009) hvordan en sterk tro på regler i barnehagen kan føre til at de ansatte ikke hører - eller direkte overhører- barnas innspill. Når regler og rutiner blir det førende for barns handlinger i barnehagen, beskrives det som om makten frikoples fra de ansatte og overføres til reglene. De ansatte kan i slike situasjoner bli «ansiktsløse» (Nordin Hultman, 2004, s. 108). Dersom det tas for gitt at regler og kontroll styrer praksiser i barnehagen, står dette i kontrast til synet på at demokrati i barnehagen nettopp handler om å gi muligheter for at holdninger og praksiser som tas for gitt, må *forstyrres* (Biesta, 2006; Moss, 2008/2012, s. 128).

I en samfunnspolitisk ramme løfter jeg frem de mulighetene som et måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger kan gi for det uforutsigbare og for at det som tas for gitt kan diskuteres. Rammen er politiske føringer forankret i tanker fra «New Public Management» som preger barnehagehverdagen. Som ledelsesform stiller NPM krav til all offentlig virksomhet om gjentakende evalueringer, kvalitetssikring og kontroll (Vetlesen, 2011, s. 38). Ett krav som gjelder er at *forsiktighetsprinsippet* (The precautionary principle) (COM, 2000) skal prege offentlig virksomhet. Prinsippet kalles også «føre-var-prinsippet» (Folkehelseloven, 2011). For å ivareta helse og sikkerhet foreskriver prinsippet hvordan politiske beslutningstakere og andre samfunnsaktører – og enhver borger – skal forholde seg til usikre virkninger av egne handlinger. Det er bedre å vise forsiktighet i forkant av en beslutning, enn å måtte bøte på konsekvensen i ettertid.

For barnehagens del er slike krav nedfelt blant annet i Folkehelseloven (2011) og Produktkontroll-loven (1976). Som politiske føringer utsetter de daglig barnehagen for press om mer regulering (Askim, 2007, s. 10). Blant annet kan «føre-var-prinsippet» ses som bakgrunn for politiske krav om kvalitetssikring i

barnehagene gjennom offentlig tilsyn. Selv om intensjonen med tilsynet er å gi barnehagene hjelp til å forebygge avvik fra de politiske målene, gir det også utslag i kontroll og det reageres dersom det i den enkelte barnehagen foreligger avvik (Askim, 2007). For å imøtekomme kravet om tilsyn pålegges ansatte i barnehagen å utarbeide risikoanalyser og handlingsplaner som skal kunne dokumentere hvordan «føre-var-prinsippet» er ivaretatt i barnehagens arbeid. Selv om intensjonen med risikovurdering er å hindre skader og unngå ulykker, kan det også tenkes at et sterkt fokus på forsiktighetsprinsippet kan gi forventninger om at det i pedagogiske virksomheter er mulig å unngå alt som er uønsket, gjennom god planlegging. Å skulle konstituere et måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger på bakgrunn av forsiktighetsprinsippet vil kunne innebære forsøk på å planlegge og å legge til rette for forutsigbarhet så en unngår alt som er uønsket. På bakgrunn av tanker fra teorien om det radikale demokrati kan det å bygge et måltidsfellesskap ut fra forsiktighetsprinsippet, begrense mulighetene for demokrati. Dette fordi demokrati ikke et produkt som kan kontrolleres og forutsies, men prosesser der institusjonelle strukturer tolkes ulikt av deltakere med ulike kollektive identiteter og endres. På den bakgrunn løfter jeg frem verdien at et pluralistisk måltidsfellesskap i et demokratiperspektiv nettopp fordi det er et komplekst fellesskap som gir muligheter for at strukturer kan brytes, for det uforutsigbare og for endringer.

6.3 Følelser og relasjoner og verdien av dem av i et demokratiperspektiv

For å konstituere et pluralistisk måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger, er det ikke nok at barn og ansatte samles for å spise og at strukturene er fleksible så det kan forhandles om identitet som måltidsdeltaker. Med utgangspunkt i kompleksitetsteori som sier at kompleksitetsteori er mer enn summen av delene

(Morrison, 2008, s. 17), kan et pluralistisk måltidsfellesskap være *mer* enn summen av de som deltar. Det som er *mer*, er relasjonene mellom de som spiser sammen. Det er relasjonene som holder fellesskapet samlet når det forhandles om identitet og strukturene brytes så fellesskapet befinner seg på kanten av kaos. I et pluralistisk måltidsfellesskap vil plutselige endringer som oppstår i måltidsfellesskapet, for eksempel i form av «alle-vil-situasjoner», kunne forklares som noe som oppstår i relasjonene *mellom* deltakerne og ikke som resultat av enkeltdeltakeres initiativ. En illustrasjon på dette er episoden fra forskningssamtalene hvordan Inger gir en relasjonell forklaring på hvorfor hun tok inn en katt som sto og så inn av vinduet under måltidet. Hun tok valget ut fra at hun så hvordan det lyste i barnas øyne da de så på katten. Slike valg som tas på bakgrunn av det som skjer i relasjonene mellom deltakeren, vil ikke være forutsigbare og mulige å planlegge. De må tas i øyeblikket når noe plutselig oppstår i relasjonen *mellom* deltakerne. Dette gis det muligheter for i et pluralistisk måltidsfellesskap.

Ut fra teorien om det radikale demokrati er relasjoner mellom deltakere med ulike kollektive identiteter sentrale for å skape demokrati i et pluralistisk samfunn (Mouffe, 2005a, s. 20). Som jeg nevnte tidligere i diskusjonen er det en forutsetning for demokrati at disse relasjonene preges av agonisme og ikke antagonisme. Da vil deltakere med ulike kollektiv identiteter ikke anse hverandre som fiender som må nedkjempes. De trenger heller ikke å komme til enighet. Deltakerne vil anse hverandre som motstandere med lik rett til å tolke de institusjonelle strukturene ulikt. Det gis rom for konfliktfull enighet. Dette er forutsetning for demokrati (Mouffe, 2005a, s. 52).

Tidligere barnehagestudier har relatert demokrati til barns rett til medvirkning (Bae, 2009a). Med forankring eksistensialistisk perspektiv, viser Bae (2009b)

hvordan kvaliteten av relasjonen mellom voksen og barn er av betydning for det enkelte barns opplevelse som subjekt. Med begrepene «trange og romslige samspillsmønstre» som analyseverktøy viser studien at når den voksne skaper romslige samspillsmønstre vil relasjonen mellom barnet og en voksen preges av gjensidighet. Dette fremmer barns muligheter for å medvirke. Bæes beskrivelse av relasjoner som skaper romslige samspillsmønstre i en barnehagesammenheng kan ses som en parallell til de relasjonene som preges av agonisme og som er sentrale for demokrati i et pluralistisk måltidsfellesskap. De åpner for respekt og anerkjennelse av begge partene i en relasjon og fremmer demokrati i barnehagen. En forskjell er imidlertid at mens Bae beskriver individuelle relasjoner mellom voksne og barn i barnehagen og verdien av dem for det enkelte barnet, og utforsker demokrati som rett til medvirkning, så løfter jeg, i et demokratiperspektiv frem verdien av relasjoner mellom deltakere med ulike kollektive identiteter i et pluralistisk fellesskap.

Samtidig som relasjoner er konstituerende for et pluralistisk måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger, vil også følelser kunne være det. Dette hevder jeg på bakgrunn av den tredje artikkelen min der flere diskurser tillegger følelser slik mening. For eksempel er det mulig at barn som ikke har lyst, slipper å delta i fellesskapet, både for å beskytte den som ikke har lyst og uttrykker det gjennom gråt, men også for å beskytte fellesskapet fra slike forstyrrelser. Verken følelser som uttrykkes gjennom gråt eller å kjede seg konstituerer kollektiv identitet som måltidsdeltaker. Følelser og strukturer forstås som relasjonelle aspekter. Følelser kan føre til at fellesskapets strukturer endres og følelser kan endres som følge av endringer i strukturene. Som tidligere nevnt kan sang innføres som en struktur som konstituerer fellesskap. På småbarnsavdelinger kan sang dessuten fremme følelser som kan smitte og bli drivkraft til kollektiv identitet.

Barn får lyst til å delta i fellesskapet (artikkel III). Flere studier støtter opp om at voksne som nærmer seg barns perspektiv med en lekende væremåte, kan være viktig i et demokratiperspektiv fordi det skaper vilkår for at enkeltbarn får medvirke på småbarnsavdelinger (Bae, 2009a; Emilson, 2008; Ødegaard, 2007). Denne avhandlingen gir kunnskap om hvordan lek både er en struktur som kan skape orden og fremme følelser som blir sentrale som i forhandling om ulike kollektive identiteter som måltidsdeltaker.

I en pedagogisk sammenheng kan det å skape lyst hos barna til å delta i et fellesskap, forstås som forsøk på å nærme lidenskapen etter kollektiv identitet, noe som beskrives i teorien om det radikale demokrati som den sterkeste drivkraften i demokratiske prosesser (Mouffe, 2005a, s. 25). I et pluralistisk måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger kan det at kollektiv identitet nærmes gjennom følelser føre til at de institusjonelle strukturene sprenges og forskyves. Barn kan erfare at det finnes deltakere med andre identiteter med legitime følelser, andre handlinger og synspunkter enn sine egne. I en demokratisammenheng er slike muligheter viktig for å utvikle dypere og bredere demokratiske identiteter (Hansen, 2009, s. 66). Det forutsetter imidlertid at relasjonene preges av agonisme og at fellesskapets strukturer er plastisk og tåler de plutselige endringer som kan oppstå mellom deltakerne.

Verdien av følelser og relasjoner i et pluralistisk måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger er viktig å diskutere i lys av hva slags barnehager og hva slags kunnskap som etterspørres i samfunnet. Et annet samfunnspolitisk krav med forankring i «New Public Management», er at samfunnets institusjoner skal *produsere* og være *lønnsomme* (Vetlesen, 2011, s. 39). Barnehagen skal i likhet med andre offentlige institusjoner levere et ønsket produkt (Greve, Jansen & Solheim, 2014, s. 137). Et produkt som barnehagen skal levere er at

innholdet rettes mot grunnleggende, individuelle ferdigheter i skolen (St.meld. nr. 41, 2008-2009; St. meld, 24, 2012-13). Barnehagens oppgave er å forberede det enkelte barnet på skolestart. Barnehage og skole kan ses i en kvalifikasjonssammenheng, som en fremtidig investering for samfunnet (Løvlie, 2013). Disse politiske kravene innebærer også barnehagens innhold endres fra en sosial pedagogisk- mot en skoleforberedende tradisjon (St. meld, nr.16, 2006-2007; St. meld. 24, 2012-2013).

Det er imidlertid dokumentert at politiske vedtak ikke nødvendigvis sier noe om det som faktisk skjer i barnehagens (Vatne, 2012). Vatne konkluderer med at barnehagens daglige liv preges mer av tradisjoner, enn av politiske vedtak. Samtidig har Kjørholt & Seland (2012) identifisert et sterkere trykk på at barn i barnehagen skal lære kognitive ferdigheter og delta i skoleforberedende aktiviteter Barnehagene overstrømmes av tilbud fra private aktører om metodiske opplegg som både kan fremme og måle det enkelte barns læringsutbytte (Pettersvold & Østrem, 2012). Samtidig er det røster som kommer med innvendinger mot å sette lit til at en kan nå ferdigoppsatte mål gjennom å ta i bruk visse teknikker og metoder, fordi dette samtidig kan føre til krav om mer styring og kontroll i barnehagen (Dahlberg & Moss, 2005, s.18). Det stilles også spørsmål om viktige aspekter ved den sosialpedagogiske tradisjonen står på spill når barnehagen vektlegger formelle læringssituasjoner som del av en skoleforberedende tradisjon (Greve, Thorsby Jansen & Solheim, 2014, s.130 og 139).

Oppsummerende mener jeg disse politiske føringene vektlegger et innhold som fremmer individuelle prestasjoner. Denne avhandlingen med det teoretiske rammeverket løfter frem andre verdier når jeg viser hvordan en daglig situasjon som måltidsfellesskapet på småbarnsavdelinger kan være viktig i et

demokratiperspektiv. Verdien av dette måltidsfellesskapet kan gi muligheter for at barnehagen er stedet for det ufullendte, og ikke for det som kan måles i resultater (Løvlie, 2013, s. 25). Demokrati relateres først og fremst til at det er nedfelt i praktiske handlinger (Unger, 1998). Å delta i måltidet på småbarnsavdelinger er å delta i et fellesskap av praktiske handlinger som å spise, lære å drikke av kopp, smøre pålegg på brødsken og samspille med andre. Unger (2005, s. 1) hevder at demokratiske endringer ikke kommer som følge av deltakere som viser lydighet, men trass mot det som *er*. I et pluralistisk måltidsfellesskap vil følelser som lyst og nytelse og også gråt kunne forstås som trass og motstand mot å tilpasse seg et måltidsfellesskap med én kollektiv identitet som deltaker der strukturene foreskriver måter å være deltaker på. Følelser er derfor et aspekt som må vies oppmerksomhet i et demokratiperspektiv på småbarnsavdelinger.

6.4 Avslutning

I avhandlingens tittel er formulert som et spørsmål: Måltidet i barnehagen – demokratiets vugge? Jeg mener at avhandlingens resultat om et pluralistisk måltidsfellesskap kan stå som ett svar på dette spørsmålet. Formuleringen demokratiets vugge kan imidlertid forstås som om det kun finnes én form for demokrati; demokrati*et* og at det kun er én vugge eller vei frem til dette. Derfor omformulerer jeg svaret mitt og gir det en større åpenhet, måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger kan være én vugge for demokrati. Annen barnehageforskning understreker også at på samme måte som barnehagen er en arena for etisk praksis, kan den også være et sted for demokratisk praksis (Dahlberg & Moss, 2005, s. 122). Demokratisk praksis betyr i denne sammenheng å lære kritisk tenkning og å gå imot urettferdighet. I tråd med

Ungers (2005, s. 79) uttalelser om at demokrati ligger inkorporert i handlinger i den enkeltes sosiale dagligliv, viser denne avhandlingens resultat og diskusjon hvordan måltidsfellesskap i et demokratiperspektiv er en viktig del av dagliglivet på småbarnsavdelinger. Dette ut fra at det i et pluralistisk måltidsfellesskap kan det være deltakere med ulike kollektive identiteter der lek, sang, gode fortellinger og også uenighet og følelser kan bidra til at måltidsstrukturene og -fellesskapet endres. Dette forutsetter imidlertid at ansatte tar det pedagogiske ansvaret slik at relasjonene mellom deltakere som endrer strukturene og de som ikke gjør det, preges av agonisme og ikke antagonisme. Hvis så, kan jeg ut fra denne avhandlingens forskningsspørsmål si at et pluralistisk måltidsfellesskap kan gi vilkår for at demokrati, i tråd med teorien om det radikale demokrati kan radikaliseres til å gjelde måltidsfellesskapet på småbarnsavdelinger i barnehagen.

6.5 Implikasjoner for ansatte på småbarnsavdelinger.

Å være ansvarlig pedagog i dette pluralistiske måltidsfellesskapet innebærer å forholde seg til noe som er ustabil. Det krever andre måter å forholde seg til måltidsfellesskapet på småbarnsavdelinger på, enn som et ordnet og effektivt fellesskap. De ansattes oppmerksomhet kan rettes mer mot de mulighetene som gis når strukturer kan *endres* og noe uventet skjer i et fellesskap, enn mot hvordan strukturer kan opprettholdes for å forene og konservere fellesskapet (Fenwick, 2010; Fleener 2005; Laclau & Mouffe, 2002). Strukturer vil ikke først og fremst anes som nødvendige for å opprette orden. Som pedagog vil en heller måtte stille spørsmål ved hvilke strukturer som er nødvendige for å hindre fellesskapet fra å gå *over* kanten der kaos og uorden rår (artikkel II, s. 75). Det vil kreve voksne som både passer på hvor grensene skal gå, samtidig som de

også selv må krysse grenser. Episoden fra den andre studien der Inger tok inn en katt (artikkel II, s. 83) kan illustrere verdien av å krysse grenser. Når Inger sier at «dette egentlig ikke er korrekt» kan det forstås som at hun kjente grensene. Likefullt overskred hun dem. Når grenser krysses og en beveger seg utenfor en etablert kontroll, forlater en det trygge og forutsigbare (Brunstad, 2009). Ansatte som tør å la barn utforske og bryte strukturer og gir rom for følelser under måltidet, kan oppleve å måtte tåle usikkerhet og tvil, og ikke å vite hva som er rett. I pedagogisk arbeid beskrives det som viktig å oppleve å bli rystet bort fra det sikre (Moss, 2007). I slike situasjoner kan ansatte påvirke, men også la seg påvirke (Taguchi, 2010, s. 185). Å være pedagog i et pluralistisk måltidsfellesskap kan også forstås ut fra Johannesen (2012) studie som viser hvordan det å ta imot barn som unike og ikke bare som ulike, kan få som konsekvens at de voksne utfordres i egen forståelse og forutinntatthet. Framfor å vektlegge en pedagogikk der barn må tilpasse seg rådende strukturer for måltidet, kan pedagogikk i det pluralistiske måltidsfellesskapet handle om tilblivelse, om å bevege seg mellom det som er og det som kan bli (Taguchi, 2010, s. 185).

Med tanke på mulighetene for demokrati kan det være godt at de ansatte har et tvisyn der de samtidig kan se nødvendighetene av institusjonelle strukturer, samtidig som de ser verdien av at disse kan brytes. Også i det politiske livet beskrives det som viktig å forholde seg til manglende stabilitet. Det gir vilkår for risiko, men også for muligheter (Mouffe, 2005b, s. 136). Også andre trekker frem usikkerhet, det å krysse grenser og demokrati som viktige sider i dagens utdanningssystem (Moss, 2009, s. 4). I denne avhandlingen har jeg, ut fra teorien om det radikale demokrati diskutert verdien av at barn og ansatte krysser grenser og forholde seg til det usikre.

Diskusjon

7 Avhandlingens vitenskapelige verdi og muligheter for videre forskning

Avslutningsvis skal jeg vise hvordan avhandlingens bidrar med metodologisk kunnskap, empirisk kunnskap og teoretisk kunnskap.

7.1 Metodologisk kunnskap

Avhandlingen har en metodologisk tilnærming som er lite brukt i norsk barnehagetradisjon: diskursanalyse. Denne har en sosialkonstruksjonistisk forankring der selve gruppeintervjuet og det som blir sagt, anses som forskningens «objekt» (*topic*) og ikke først og fremst som en kilde til eller en ressurs for å komme til noe bakenforliggende (Silverman, 2006, s. 119). I analysen og den skriftlige fremstillingen har det vært viktig å få frem at det empiriske materialet har vært gruppeintervjuer *om* måltidet og ikke observasjoner *fra* måltider. Intensjonen har vært å vise de mulighetsrommene som de ulike diskursene i gruppeintervjuene kan skape for praksis og ikke å analysere samtaler som uttrykk for tidligere praksiser eller for de ansattes oppfatninger om praksis. Avhandlingen peker på verdien av å analysere samtaler i en personalgruppe som en felles konstruksjon, og identifisere uenighet som kamper mellom diskurser fremfor å utforske det som oppfatninger hos den enkelte som kan gi grunnlag for personlige motsetninger.

Når jeg har forankret avhandlingen i diskursteorien er det fordi jeg anser at diskursene i gruppeintervjuene kan produsere praksis (Dahlberg & Moss, 2005). Jeg har følgelig i de tre artiklene diskutert hvordan gruppeintervjuets ulike konstruksjoner av måltidsfellesskap kan gi vilkår for praksis og diskutert

dette i et demokratiperspektiv der teorien om det radikale demokrati har vært hovedteorien. Gjennom diskursanalyse har jeg identifisert ulike diskurser som kjemper om hvordan måltidsfellesskap skal tillegges mening. En fare er at de kan forstås som låste kategorier som motvirker og utelukker hverandre. Det har ikke vært min intensjon, intensjonen har snarere vært å få frem spenningene mellom dem. Både i gruppeintervjuene og i det sosiale livet i barnehagen vil det hele tiden være kamper mellom ulike diskurser om hvordan ulike sider ved barnehagens hverdagsliv skal tillegges mening. Jeg har identifisert slike diskurser i gruppeintervjuene. Samtidig er det jeg som har konstruert de ulike diskursene i analysen. Jeg mener at mitt bidrag kan være til inspirasjon for nye studier om måltidsfellesskap med så vel samme, som annen metodologisk forankring. I tillegg kan den samme metodologiske forankringen være utgangspunkt for å identifisere hvordan diskurser kjemper om å konstruere fellesskap i sosiale praksiser i barnehagens hverdag og ikke avgrenset til samtaler om disse, som i min avhandling.

7.2 *Empirisk forankret kunnskap*

Det empiriske materialet har vært gruppeintervjuer med ansatte på fire småbarnsavdelinger om måltidet. For det første er ett resultat som gir avhandlingen vitenskapelige verdi at den gir kunnskap om hvordan ulike diskurser i gruppeintervjuene konstruerer ulike måltidsfellesskap ut fra fire aspekter: strukturer, identiteter som deltaker, relasjoner og følelser. De fire aspektene som måltidsfellesskap er konstruert omkring, kan brukes som nøkler for andre som enten skal tilrettelegge eller reflektere over måltidet i en konkret barnehagehverdag eller studere konstruksjoner av andre fellesskap i barnehagen. I de tre delstudiene har jeg analysert frem hvordan ulike diskurser

i forskningssamtalene tillegger de fire aspektene ulike meninger, noe som gir et mangfold av muligheter for praksis. Jeg har derfor valgt i kappen å utdype én konstruksjon av måltidsfellesskap som de tre studiene på hver sin måte bidrar med kunnskap om; et pluralistisk måltidsfellesskap. Jeg diskuterer for det første hvordan en i et demokratiperspektiv og spesielt ut fra teorien om det radikale demokrati kan forstå et pluralistisk måltidsfellesskap som en praksis og de vilkår som en slik forståelse kan skape for å være måltidsdeltaker på småbarnsavdelinger. For det andre bidrar avhandlingen med å vise hvordan identitet som måltidsdeltaker kan konstrueres som kollektiv identitet, noe som synes viktig å få frem i en barnehage som mer og mer kritiseres for å være for individrettet. Et fellesskap med ulike kollektive identiteter kan, ut fra teorien om det radikale demokrati, skape vilkår for demokrati. I diskusjonen viser jeg også til verdien av at måltidet kan forstås som en vugge for demokrati i lys av mer skolerettede praksiser i barnehagehverdagen og krav om kontroll på ulike områder. Avhandlingen kan derfor være et utgangspunkt for videre forskning om hvordan barnehagen ivaretar samfunnsmandatet med å formidle og opprettholde sentrale verdier og demokrati i et pluralistisk samfunn. Et tredje resultat av min avhandling er at den utvider forståelsen av relasjoner i barnehagesammenheng til ikke bare å dreie seg om individuelle relasjoner mellom voksne og barn eller mellom enkelte barn, men om relasjoner mellom deltakere med ulike kollektive identiteter, noe som er sentralt i et pluralistisk samfunn, og som det tidligere har vært rettet lite oppmerksomhet mot i barnehageforskning.

Med studiens sosialkonstruksjonistiske forankring har jeg identifisert diskurser i én sosial praksis: gruppeintervjuer. Siden diskurser som identifiseres ofte vil være forbundet med diskurser i andre kulturelle og sosiale felt (Børjesson &

Palmblad, 2007, s.12) kan denne avhandlingen gi inspirasjon til, og være utgangspunkt for andre studier i barnehagen. En mulig vei som kan gi mer kunnskap er å bygge på resultatene fra denne avhandlingen, og så *observere* måltider for å finne de samme, eller andre diskurser. Kunnskap om måltidet kan en også få gjennom å benytte andre metoder med andre vitenskapsfilosofiske forankringer. Jeg anser min avhandling som et bidrag, som sammen med andre studier kan bli til en syntese (Haavelsrud, 2008), syntesen om ulike diskurser om måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger og, i et demokratiperspektiv, en understrekning av verdien av de vilkår de skaper for å være måltidsdeltaker.

7.3 Teoretisk forankret kunnskap

I avhandlingen presenteres teorier som er lite brukt i barnehageforskning. Teorien om det radikale demokrati hører til innenfor politisk idéhistorie. Ved at avhandlingen tilfører barnehagekonteksten ny teori, gir den muligheter for å utfordre etablerte forståelser, og til å forstå disse på nye måter. Samtidig er jeg med på å gi teorien nytt innhold når jeg forankrer den i barnehagefeltet. Avhandlingen bidrar med kunnskap om verdien av konflikter og uenighet som viktig demokratisk praksis på småbarnsavdelinger. Teorien om det radikale demokrati fremhever konfliktfull enighet, som grunnleggende for demokrati. Teorien gir også muligheter for å forstå det verdifulle som ligger i at barn i barnehagen kan få delta i et måltidsfellesskap med ulike kollektive identiteter som deltaker, og verdien av følelser og relasjoner i et pluralistisk fellesskap. Dette vil skape åpenhet for mer enn én måte å være deltaker på. Jeg mener min avhandling bidrar med teori til å forstå demokrati i barnehagen som noe annet enn å legge til rette for medvirkning ut fra individuell rettighetstenkning.

Kompleksitetsteori som er brukt i studien tilfører også noe nytt. Teorien gir muligheter til å sette fokus på det plutselige som oppstår på småbarnsavdelinger, og å verdsette dette. Det som i første omgang kan synes som et brudd på en orden, kan i lys av kompleksitetsteori ses som endringer som kan føre noe nytt med seg. Teorien kan bidra til at de ansatte møter hverdagslivet på småbarnsavdelinger som noe annet enn et ordnet fellesskap, og der de selv må våge å være i dette grenselandet på kanten av kaos.

Når jeg har valgt å utforske måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger i et demokratiperspektiv og ikke andre perspektiv på barnehagens liv, er det av tre grunner. For det første deltar flere og flere barn i barnehagen i et offentlig rom preget av pluralisme og demokrati. I offentlige dokumenter stilles det krav til at barnehagen skal gi oppdragelse til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn. Det er derfor viktig å få kunnskap om hvordan ulike diskurser kan prege samtaler mellom ansatte på småbarnsavdelinger om måltidet og de mulige praksisene de kan skape. Den andre grunnen for å velge et demokratiperspektiv er at enhver institusjonalisert aktivitet vil romme muligheter for maktutøvelse, og særlig viktig synes måltidet å være dersom de ansatte har lite formelle kunnskaper, og mye tas for gitt (Lynch & Batal, 2011). Det at måltidet er en rutinesituasjon som preges av regler, ligger til grunn for det tredje argumentet. Teorien om det radikale demokrati går nettopp ut på å utvide demokrati til å angå og inngå i alle institusjoner og fellesskap i samfunnet, og ikke begrense det til institusjoner som ivaretar statsforvaltningen I stedet for institusjoner som reduserer det komplekse og skaper en uniform måte å være deltaker på, understreker teorien verdien av at det i et samfunn finnes institusjoner som gir vilkår for ulike måter å spille det demokratiske spillet på (Mouffe, 2005b, s. 73). I dagens pluralistiske samfunn mener jeg derfor at både denne teorien og

kompleksitetsteori, og også min studie, gir verdifulle refleksjoner og begreper for å belyse måltidsfellesskap og andre fellesskap på småbarnsavdelinger.

Det kan stilles spørsmål ved at jeg har brukt begreper som er fjernt fra barnehagens hverdag. Ett eksempel på dette er at teorien beskriver deltakerne i et fellesskap som fiender. Denne omtalen er fjern fra hvordan barn omtales i barnehagehverdagen. Som jeg tidligere har skrevet, har jeg likevel valgt å være tro mot teoriene og brukt de begrepene de opererer med, og det innholdet de har, og mener at de kan belyse og være motlys mot diskurser om måltidsfellesskapet på småbarnsavdelinger i barnehagen som tas for gitt.

Avhandlingen bidrar med kunnskap som er empirisk, metodologisk og teoretisk forankret i skjæringsfeltet mellom de to overlappende forskningsområdene måltidsforskning og forskning om demokrati i barnehagen.

8 Litteraturliste

- Abrahamsen, G. (2013). En god start i barnehage: Toleranse for avskjed i tårer og tid til det nødvendige. I S. Haugen, G. Løkken, & M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (2. utg. s. 69 - 84). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Alcock, S. (2007). Playing with rules around routines: Children making mealtimes meaningful and enjoyable. *Early Years*, 27(3), 281–293.
- Aldrige, V., Dovey T.M., & Halford, J.C.C. (2009). The role of familiarity in dietary development. *Developmental Review*, 29(1), 32-44.
- Alhadeff-Jones, M. (2008). Three Generations of Complexity Theories: Nuances and ambiguities. I M. Mason (Red.), *Complexity theory and the philosophy of education* (s. 62-78). UK: Wiley-Blackwell.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arneberg, P. (1994). *Kan skolen oppdra til demokrati?* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Arrenius, S. (2002). Det radikale demokrati: Diskursteoriens politiske perspektiv. *Politiske studier*, 5(3). Bokomtale.
- Askim, J. (2013). Tilsyn ved selvsyn: Kan det fungere? Lærdommer fra den norske barnehagesektoren. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 1(29), 10-29.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: En beskrivende og fortolkende studie*. (Doktoravhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk). Oslo: Universitetet i Oslo.

- Bae, B. (2005). Troubling the Identity of a Researcher: Methodological and ethical questions in cooperating with teacher-carers in Norway. *Contemporary Issues in Early childhood*, 6(3), 283-291.
- Bae, B. (2009a). Samspill mellom barn og voksne ved måltidet: Muligheter for medlæring? *Nordisk barnehageforskning*, 2(1), 3-15.
- Bae, B. (2009b). Children's right to participate: Challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406.
- Bae, B. (2012). Kraften i lekende samspill. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette* (s.33-56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1992). *Den samfundsskabte virkelighed: en videnssociologisk afhandling*. Viborg: Lindhardt & Ringhof.
- Bertalanffy, L. V. (1981). *General system theory: A new approach to unity of science*. Baltimore: John Hopkins Press.
- Berthelsen, D., Brownlee, J., & Johansson, E. (2009). Preface. I D. Berthelsen, J. Brownlee, & E. Johansson (Red.), *Participatory Learning in the Early Years: Research and Pedagogy* (s. xiii-xv). London: Routledge.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder, Colo: Paradigm.
- Biesta, G. (2011a). The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 144-53.
- Biesta, G. (2011b). *Learning Democracy in School and Society Education: Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-67.
- Biesta, G., & Osberg, D. (2010). Complexity, education and politics from the inside-out and the outside-in: An introduction. I D. Osberg, & B. Biesta (Red.), *Complexity Theory and the Politics of Education* (s.1-4). Rotterdam: Sense Publishers.
- Bjervås, L.-L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan: En diskursanalys*. (Doktoravhandling. Gothenburg studies in educational sciences 312). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Brinkmann, S. (2011). John Dewey og fællesskabens pædagogik. I E. Jensen, & S. Brinkmann (Red.), *Fællesskap i skolen. Utfordringer og muligheder* (s. 151-171). København: Akademisk Forlag.
- Brunstad, P. O. (2009). *Klokt lederskap: Mellom dyder og dødssynder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brunstad, P. O. (2010). Måltidet: menneskets fødested. *Klokt lederskap* 15. oktober 2010. Hentet 10.09.11 fra <http://www.pobrunstad.no/?p=708>
- Bugge, A. & Døving, R. (2000). *Det norske måltidsmønsteret: Ideal og praksis*. Rapport 2000/2. Oslo: Statens institutt for forbruksforskning. Hentet fra http://www.sifo.no/files/file52751_rapport-nr-2-2000.pdf
- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. London: Routledge.
- Børhaug, K. (2011). Barnehageorganisasjonen: Autonomi eller standardisering? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 5(2), 49-66.

- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D. Ø., & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner: En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M., & Palmblad, E. (2007) *Introduktion: "Motsatsen till relativism, detta bör vi aldri glömma, stavas absolutism"*. I M. Börjesson & E. Palmblad (Red.), *Diskursanalys i praktiken* (s. 7-25). Lubljana: Liber AB.
- COM (2000). *Communication from the commission on the precautionary principle*. 2.2.2000. Hentet 06.12.14 fra http://ec.europa.eu/dgs/health_consumer/library/pub/pub07_en.pdf
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Fra kvalitet til meningskaping: Morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge.
- Daniel, P., & Gustafsson, U. (2010). School lunches: Children's services or children's spaces? *Children Geographies*, 8(3), 265-274.
- Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Doll, W., Fleener, M.J., Trueit, D., & Julien, J. S. (2005). *Chaos, Complexity, Curriculum, and Culture: A conversation*. New York: Peter Lang.
- Doll, W. (2008). Complexity and the Culture of Curriculum. I M. Mason (Red.), *Complexity theory and the philosophy of education* (s.181-203). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Douglas, M. (2005). The two bodies. In M. Fraser, & M. Greco (Red.), *The body: A reader* (78-81). Oxon: Routledge.

- Ellingsæter, A. L., & Gulbrandsen, L. (2003). *Barnehagen: Fra selektivt til universelt velferdsgode*. Nova-rapport 24/03. Oslo: NOVA.
- Elliot, E., & Kiel, L. D. (1997). Introduction. In D. L. Kiel, & E. Elliot (Red.), *Chaos Theory in the Social Sciences: Foundations and applications* (s. 1-15). Michigan: University of Michigan.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. (Doktoravhandling. Göteborg studies in educational sciences 268). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Emilson, A. (2014). Demokrati och inflytande i förskolan. I E. Johansson, & R. Thornberg (Red.), *Värdepedagogik: Etik och demokrati i förskola och skola* (s.116-129). Stockholm: Lieber AB.
- Emilson, A., & Johansson, E. (2009). The Desirable Toddler in Preschool: Values Communicated in Teacher and Child Interactions. I D. Berthelsen, J. Brownlee, & E. Johansson (Red.), *Participatory Learning in the Early Years: Research and Pedagogy* (s. 61-77). New York: Routledge.
- Eriksen, H., T. (2003). Maktutredningen: Et bekymringens evangelium. *Tidsskrift for politikk, litteratur og samfunnsspørsmål*, 113(4), 65-73. Hentet fra: http://www.samtiden.no/03_4/art4.html
- Esmark, A., Laustsen, C. B., & Andersen, N.Å. (2005). *Poststrukturalistiske analysestrategier*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Evans, H., Tambakaki, P., & Burke, P. (2001). Democracy: Radical and Plural. *Center for the Study of Democracy Bulletin*, 9(1), 10-13.
- Fangen, K. (2008). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fenwick, T. (2010). Normalizing Standards in Educational Complexity: A network analysis. I D. Osberg, & G. Biesta (Red.), *Complexity*

- Theory and the Politics of Education* (s. 57-68). Rotterdam: Sense Publishers.
- Fog, J. (2007). *Det kvalitative forskningsinterview: Med gruppeintervjuet som utgangspunkt* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Folkehelseloven (2011). (2012). *Lov, 24. Juni 2011 nr. 29, om folkehelsearbeid*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (s. 695-727). Thousand Oaks: Sage.
- Forkby, T. (2007). I normaliseringens nærhet. I M. Börjesson, & E. Palmblad (Red.), *Diskursanalys i praktiken* (s. 74-101). Lubljana: Liber AB.
- Garsjø, O. (2008). *Institusjonssosiologi: Perspektiver på helse- og omsorgsinstitusjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Greve, A. (2009). Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 2(2), 91-98.
- Greve, A., Jansen, T. T., & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grindland, B. (2011). Uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling. *Nordisk barnehageforskning*, 4(2), 75-90.
- Grindland, B. (2012). På kanten av kaos: Om orden og uorden i måltidsfellesskapet på småbarnsavdelinger. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette* (s. 57-78). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulløv, E. (2004). Institusjonslogikker som forskningsobjekt. I U. Madsen (Red.), *Pædagogisk antropologi* (s. 53-75). København: Hans Reitzels forlag.

- Hansen, A. D. (1999). Demokrati og studiet af demokratiske identiteter. I A. Berg-Sørensen (Red.), *Politologi i praksis* (s.50-76). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hansen, A. D. (2005). Postmarxistisk Hegemonianalyse hos Laclau. I A. Esmark, C.B. Laustsen & N.Å. Andersen (Red.), *Post-strukturalistiske analysestrategier* (s.177-197). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hansen, A. D. (2009). Radikalt demokrati. I A. R. Jupskås, K.K.R. Kichhoff, & A. Snildal (Red.), *Demokratiet før og nå* (s. 59-71). Oslo: Unipub.
- Hauxer, K. (2002). Intet demokrati uden lidenskab. I E. Laclau, & C. Mouffe, *Det radikale demokrati: Diskursteoriens politiske perspektiv* (s. 251-256). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Howarth, D. (2005). *Diskurs: En introduksjon*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hydén, M. (2000). Forskningsintervju som relationell praktik. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode: Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s.130 -155). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hägglund, S. (2014). Förskolebarnet och rätten till delaktighet: Ett försök att begreppsliggöra ett värdepedagogiskt uppdrag. I E. Johansson, & R. Thornberg (Red.), *Värdepedagogik: Etik och demokrati i förskola och skola*. (s.101-115). Stockholm: Lieber.
- Hännikäinen, M. (2001). Playful Actions as a Sign of Togetherness in Day Care Centres. *International Journal of Early Years Education*, 9(2), 125-133.
- Haavelsrud, M. (2008). Forskning på politisk sosialisering. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(4), 275-86.

- Haavind, H. (2000). På jakt etter kjønnete betydninger. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode: Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 7-59). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Isaksen, T. R. (2009). Demokratiets kritikere og folkestyret. I A. R. Jupskås, K.K.R. Kirchhoff, & A. Snildal (Red.), *Demokratiet før og nå* (s.47-58). Oslo: Unipub.
- James, A., Kjørholt, A. T., & Thingstad, V. (2009). Introduction: Children, food and identity in everyday life. I A. James, A.T. Kjørholt, & V. Thingstad (Red.), *Children, food and identity in everyday life* (s. 1-12). Basingstoke: Pallgrave MacMillian.
- Johannesen, N. (2012). Å se det unike i små barns uttrykk: Med Levinas som linse. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette* (s.79-99). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansson, J. E. (2010). Letter from the Editor. *International Journal of Early Childhood Education*, 42(2), 77-80.
- Johansson, E., & Samuelsson, I.P. (2001). Omsorg: En central aspekt av förskole-pedagogiken. Exemplet måltiden. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6(2), 81–101.
- Johansson, E., Fugelsnes, K., Mørkeseth, E. I., Röthle, M., Tofteland, B., & Zachrisen, B. (2014). *Verdier i barnehagen: Mellom ideal og realiteter. Et utviklings- og forskningsprosjekt*. Rapport no 43, Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Jupskås, A. R., Kirchhoff, K. K. R., & Snildal, A. (2009). Noen utfordringer for demokratiet: Og om behovet for en inkluderende offentlig samtale. I A. R. Jupskås, K.K.R. Kirchhoff, & A. Snildal (Red.), *Demokratiet før og nå* (s. 5-18). Oslo: Unipub.

- Jörg, T. (2007). Thinking Complexity about Learning and Education: A programmatic View. *Complexity: An International Journal of Complexity and Education*, 6(1), 1-22.
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kampmann, J. (2009). Barndommens rationalisering og rutiner. I S. Højlund (Red.), *Barndommens organisering i dansk institutionsperspektiv* (149-172). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kampmann, J. (17. september, 2011). *Expertise, Qualifications and Common Sense*. EECERA, Geneve.
- Kaplan, I., & Howes, A. (2004). Seeing through different eyes: Exploring the value of participative research using images in schools. *Cambridge Journal of Education*, 34(2), 143-155.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research. Communicative Action and the Public Sphere. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of Qualitative Research*, (3. utg. s. 559-603) Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- Kjørholt, A. T. (2005). The competent child and “the right to be oneself”: Reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre. I A. Clark, A.T. Kjørholt, & P. Moss (Red.), *Beyond listening: Children’s perspectives on early childhood services* (s.151-174). Bristol: Policy Press.
- Kjørholt, A. T. (2011). Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet? I A. T. Kjørholt (Red.), *Barn som samfunnsborger: Til barns beste?* (s.152-171). Oslo: Universitetsforlaget.

- Kjørholt, A.-T. (2012). The Modern Child and the Flexible Labour Market: An Introduction. I A. T. Kjørholt, & J. Qvortrup (Red.), *The modern child and the flexible labour market: Early childhood education and care* (s.1-18). Basingstoke: Pallgrave MacMillian.
- Kjørholt, A. T., & Seland, M. (2012). Kindergarten as a Bazaar: Freedom of Choice and new Forms of Regulations. I A. T. Kjørholt, & J. Qvortrup (Red.), *The modern child and the flexible labour market: Early childhood education and care* (s. 168-185). Basingstoke: Pallgrave MacMillian.
- Kjørholt, A. T., & Winger, N. (2013). Barndom og rettigheter under lupen. I A. Greve, S. Mørreaunet, & N. Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 75-90). Bergen: Fagbokforlaget.
- Korsvoll, T (2013). Fra familiemedlem til rettssubjekt: Framveksten av en moderne barnehagebarndom. I A. Greve, S., Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer: om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s.61 - 74). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krane, M. S. (2007). *Kampen om demokratibegrepet i globaliseringsdebatten: En diskursanalyse*. (Hovedfagsoppgave. Samfunnsvitenskapelige fakultet). Tromsø: Tromsø Universitet.
- Kuhn, L. (2008). Complexity and Educational Research. I M. Mason, (Red.), *Complexity theory and the philosophy of education* (s.169-180). UK: Wiley-Blackwell.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterView: Introduktion til et håndværk*. (2.utg.). København: Hanz Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. AS.
- Laclau, E. (2002). Hvorfor betyder tomme udtryk noget i politik. I E. Laclau, & C. Mouffe, *Det radikale demokrati: Diskursteoriens politiske perspektiv* (s. 135-146). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2002). *Det radikale demokrati: Diskursteoriens politiske perspektiv*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Lingis, A. (1994). *The community of those who have nothing in common*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- Lock, A., & Strong, T. (2014). *Sosial konstruksjonisme: Teorier og tradisjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lynch, M., & Batal, M. (2011). Factors Influencing Childcare Providers' Food and Mealtime Decisions: An Ecological Approach. *Childcare in Practice*, 17(2) 185-203. Hentet 01.11. 2012 fra <http://dx.org10.1080/13575279.2012.541424>
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur: Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Løkken, G. (2013). Toddleren som kroppssubjekt. I S. Haugen, G. Løkken & M. Röhle (Red.). *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (2. utg. s. 24-38). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Løvlie, L (2013). Kampen om barndommen. I A. Greve, S., Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer: om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s.15. - 26). Bergen: Fagbokforlaget.

- Madsbjerg, C. (2002). Som at tegne i vand: Interview med den argentinske filosof Ernesto Laclau. I E. Laclau & C. Mouffe *Det radikale demokrati: Diskursteoriens politiske perspektiv* (s. 239-250). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Markström, A.-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: En etnografisk studie*. (Doktoravhandling. Linköping Studies in Pedagogic Practices, 1). Linköping: Linköping Universitet.
- Markström, A.-M., (2013). Garderoben som sted for samarbeid og forhandlinger mellom hjem og barnehage. I E. Foss, & O. F. Lillemyr (Red.), *Til barnas beste. Veier til omsorg og lek, læring og danning* (s.218-239). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Markström, A.-M. & Halldén, G. (2009). Children's Strategies for Agency in Preschool. *Children & Society*, 23(2), 112-122.
- Mason, M. (2008a). Complexity theory and the Philosophy of Education. I M. Mason (Red.), *Complexity theory and the philosophy of education* (s. 1-15). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Mason, M. (2008b). What is Complexity Theory and What Are Its Implications for Educational Change? I M. Mason (Red.), *Complexity theory and the philosophy of education* (s. 32-45). UK: Wiley-Blackwell.
- McMullen, L. (2011). A Discursive Analysis of Teresa's Protocol: Enhancing Oneself, Diminshing Others. I F. J. Wertz, K. Charmaz, L. M. McMullen, R. Josselson, R. Anderson, & E. McSpadden (Red.), *Five Ways of Doing Qualitative Analysis. Phenomenological Psychology, Grounded Theory, Discourse Analysis, Narrative Research, and Intuitive Inquiry* (s. 205-223). New York: Guilford Press.

- Midgaard, K. (2004). Gode styreformere og demokrati. I K. Midgaard & B. E. Rasch (Red.), *Demokrati: vilkår og virkning* (s. 21-50). Bergen: Fagbokforlaget.
- Miessen, M. (2007). *Articulated power relations: Markus Meissen in conversation with Chantal Mouffe*. Hentet januar 2010 fra <http://roundtable.kein.org/node545>
- Moe, H. (2006). Lidenskap som politikkenes drivkraft: Et intervju med Chantal Mouffe. *Norsk medietidsskrift*, 13(2), 159-165.
- Moore, H., Nelson, P., Marshall, J., Cooper, M., Zambas, H, Brewster, K., & Atkin, K. (2005). Laying foundations for health: Food provision for under 5years in day care. *Appetite*, 44 (2), 207-213. Hentet 20.11. 2012 fra <http://www.sciencedirect.com/science/journal/01956663/44/2>
- Morrison, K. (2008). Educational Philosophy and Challenge of Complexity Theory. I M. Mason (Red.), *Complexity theory and the philosophy of education* (s.16-31). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Moss, P. (2007). Bringing politics into nursery. *European Early childhood Education Research Journal*, 15(1), 5-20.
- Moss, P. (2008/2012). Governed Markets and Democratic Experimentalism. I A. T. Kjørholt, & J. Qvortrup (Red.). *The modern child and the flexible labour market: Early childhood education and care* (s.128-149). Palgrave: Macmillan.
- Moss, P. (2009). *There are alternatives! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care*. Working Paper No. 53. The Hague: Bernard van Leer Foundation and Bertelsmann Stiftung. Hentet fra http://www.bernardvanleer.org/There_are_alternatives_Markets_and

_democratic_experimentalism_in_early_childhood_education_and_care

- Mouffe, C. (2002). For an agonistisk pluralism. I E. Laclau, & C. Mouffe, *Det radikale demokrati: Diskursteoriens politiske perspektiv* (s.185-193). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Mouffe, C. (2005a). *On the political*. New York: Routledge.
- Mouffe, C. (2005b). *The Democratic Paradox*. London: Verso.
- Mouffe, C. (2014). By Way of a Postscript. *Parallax*, 20(2), 149-157.
- Nachmanovitch, S. (1990). *Free Play: Improvisation in life and art*. Los Angeles: J. P. Tarcher.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet november 2006 fra <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESH/retningslinjer/06->
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilsen, R. D. (2000). *Livet i barnehager: En etnografisk studie av sosialiseringprosessen*. (Doktoravhandling. NTNU), Trondheim.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Nordzell, A.(2007). Kategoriseringsarbeite i skolledarmöten: En samtalsanalys. I M. Börjesson, & E. Palmblad (Red.), *Diskursanalys i praktiken* (s.174-195). Lubljana: Liber AB.b
- Norsk biotekforum. *Føre-var-prinsippet*. Hentet 10.12. 2014 fra <http://www.biotekforum.no/article.php?articleID=346&categoryID=111>
- Nyland, B. (2009). The Guiding Principles of Participation: Infant, Toddler Groups and the United Nations Convention on the Right of the

- Child. I D. Berthelsen, J. Brownlee, & E. Johansson (Red.), *Participatory Learning in the Early Years* (s. 26-43). London: Routledge.
- Ochs, E., & Shohet, M. (2006). The Cultural Structuring of Mealtime Socialization. *New Directions for Child and Adolescent development*, 28 (111), 35-49.
- OECD (2001). *Starting Strong I. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Osberg, D., & Biesta, G. (Red.). (2010). *Complexity Theory and the Politics of Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Palludan, C. (2007). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2012). Alternativet til kartlegging. *Barnehagefolk* 18(2) 83.
- Powell, W.W., & DiMaggio, P. J. (1991). *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Produktkontroll-loven (1976). (2009). *Lov, 11. juni 1976 nr. 103, om kontroll med produkter og forbrukertjenester*. Hentet januar 2015 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1976-06-11-79>
- Punch, S., McIntosh, I., Emond, R., & Dorrer, N. (2009). Food and Relationships: Children's Experiences in Residential Care. In A. James, A. T. Kjørholt, & V. Tingstad (Red.), *Children, food and identity in everyday life* (s.149 -171). Hampshire: Pallgrave MacMillan.

- Qvortrup, J. (2012). Users and Interested Parties: Concluding Essay. I A. T. Kjørholt, & J. Qvortrup (Red.), *The modern child and the flexible labour market: Early childhood education and care* (s. 243-261). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Rasmussen, K. (2009). Om barndommens institutionalisering: Og noget om dens affortryllelse. I S. Højlund (Red.), *Barndommens organisering i et dansk institutionsperspektiv* (s. 15-56). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Rasmussen, K., & Smidt, S. (2003). Unges erindringer om mad og måltider i daginstitutionen. I L. Holm (Red.), *Mad, mennesker og måltider: Samfundsvidensabelige perspektiver* (s. 233-246). København: Munksgaard Danmark.
- Ringen, S. (2008). *Hvorfor demokrati?* Oslo: Koloritt.
- Rossholt, N. (2010). Food as Touch/Touching the Food: The body in-place and out-of-place in preschool. *Educational Philosophy & Theory*, 44(3), 323-334.
- Røyrvik, E. (2000). Svermeriske organisasjoner: Strategi i komplekse landskap. *KUNNE 08/00* Trondheim: SINTEF.
- Sandvik, N. (2007). *Temahefte om de minste barna*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sandvik, N. (2012). Medvirkning i et immanent perspektiv: Sykkel til begjær. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen: potensialer i det uforutsette* (s.33-56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Seland, M. (2011). *Livet i den fleksible barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, M. (2013). «Nei! Jeg vil ikke!» Hvordan forstå barns motstand i barnehagen som en del av deres danning til demokrati? I A. Greve,

- S. Mørreaunet, & N. Winger (Red.), *Ytringer: om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s.163-176). Bergen: Fagbokforlaget.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data*. (3th ed.). London: Sage publications Ltd.
- Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. (Doktorgradsavhandling. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Sosial- og helsedirektoratet (2007). *Retningslinjer for mat og måltider i barnehagen*. Hentet nov. 2007 fra http://www.helsedirektoratet.no/vp/multimedia/archive/00018/IS-1484_18090a.pdf
- Statistisk Sentralbyrå (2013). *Barnehager: Endelige tall 2013*. Hentet 02.12.14.fra <http://www.ssb.no/befolkning>
- St.meld, nr.16. (2006-2007). «...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring». Hentet januar 2015 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395.pdf>
- St.meld. nr. 19 (2008-2009). *Ei forvaltning for demokrati og fellesskap*. Hentet januar 2015 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kmd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-19-2008-2009-.html?id=552811.pdf>
- St.meld. nr. 41 (2008-09). *Kvalitet i barnehagen*. Hentet januar 2015 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2012/nou-2012-1/6.html?id=669146>
- St.meld. nr. 24. (2012-13). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra

- <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-24-20122013/2.html?id=720202.pdf>
- Syse, H. (2004). Fellesskap og demokrati. I K. Midgaard, & B. E. Rasch (Red.), *Demokrati: Vilkår og virkning* (s.113-132). Bergen: Fagbokforlaget.
- Søbstad, F. (2006). *Glede og humor i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Søndergaard, D. M. (2000). Destabiliserende diskursanalyse: Veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode: Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 60-104). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Taguchi, H.L. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis: En introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R., & Jansen, T.T. (2012). Something to talk about: Does the language use of Pre-School teachers invite children to participate in democratic conversations? *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1), 35-46.
- Tofteland, B. (Upub.). Med følelser som drivkraft: Måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger som demokratisk praksis? K. Jansen (Red.), *Demokrati i barnehagen* (s. 00). Bergen: Fagbokforlaget.
- Torring, J. (1999). *New theories of discourse: Laclau, Mouffe and Zizek*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Unger, R. M. (1998). *Democracy Realized: A Progressive Alternative*. London: Verso. Hentet 17. 09. 2012 fra <http://www.law.harvard.edu/faculty/unger/progressive.php#1>
- Unger, R.M. (2005). *What should the left propose?* London: Verso

- Vatne, B. (2012). Innhold i barnehagen i lys av politisk fokus på barnehagefeltet. *Nordisk barnehageforskning*, 5(20), 1-13.
- Vetlesen, A. J. (2011). Nyliberalisme: En revolusjon for å konsolidere kapitalismen. *Agora*, 1(11), 5-53.
- Wertz, F. J. (2011). The lenze of phenomenological Psychology. I F. J. Wertz, K. Charmaz, L. McMullen, R. Josselson, R. Anderson, & E. McSpadden (Red.), *Five Ways of Doing Qualitative Analysis: Phenomenological Psychology, Grounded Theory, Discourse Analysis, Narrative Research, and Intuitive Inquiry* (s. 280-291). New York: Guilford Press.
- Wertz, F. J., Charmaz, K., McMullen, L., Josselson, R., Anderson, R., & McSpadden, E. (2011). Introduction. I F. J. Wertz, K. Charmaz, L. McMullen, R. Josselson, R. Anderson, & E. McSpadden (Red.), *Five Ways of Doing Qualitative Analysis: Phenomenological Psychology, Grounded Theory, Discourse Analysis, Narrative Research, and Intuitive Inquiry* (s. 2-14). New York: Guilford Press.
- Winger, N. (2007). Noen refleksjoner over metodologiske utfordringer i prosjektet *Barns omsorgskarrierer: Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3-års alder*. (Høgskolen i Oslo Rapport nr. 19, 2007). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Wreder, M. (2007). Ovanliga analyser av vanliga material: Vad diskursteorin kan göra med enkäter. I M. Börjesson, & E. Palmblad (Red.), *Diskursanalys i praktiken* (s. 29-51). Malmö: Lieber.
- Ødegaard, E. E. (2007). *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger*. (Gothenburg studies in educational sciences 255). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. H., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. T. (2009). Alle teller mer: En evaluering av hvordan *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

9 Vedlegg og artiklene

Vedlegg 1	Godkjenning fra NSD
Vedlegg 2	Spørsmål til intervjuguide
Vedlegg 3	Informasjonsskriv og samtykkeerklæring
Vedlegg 4	Bildet: «Forsamling». Av Eva Schmutterer
Vedlegg 5	Eksempel på tegninger



Berit Grindland
Institutt for førskolelærerutdanning
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 13.06.2008

Vår ref :19375 / 2 / KH Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.06.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

19375
Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig

Måltidet på småbarnsavdeling i barnebogen - demokratiets vugge?
Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Berit Grindland

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering

SPØRSMÅL TIL INTERVJUGUIDE i prosjektet BLIKK og ETIKK

- Hva liker du ved måltidet i barnehagen?
- Beskriv et ideelt måltid
- Beskriv de to yngste barna på avdelingen
- Hva setter du pris på hos barn? Hva liker du spesielt ved ettåringene?
- Hvordan tror du ettåringene oppfatter deg?
- Hva er særegent ved å være ettåring.
- Hva er annerledes enn å være voksen?

- Beskriv idealbildet av et barn under måltidet.
- Hvorfor tror du du liker barn som er.....
- Hvordan viser du tillit til en ettåring?
- Hvem prater mest under måltidet?
- Hva skjer dersom.....
- Er det noe du bevisst overser undermåltidet?
- Hva sammenliknes barn med? Metafor

- Hva tenker du er viktig når barn lærer?
- Hva er viktig for barn å oppleve og erfare under måltidet?
- Hva er din rolle under måltidet
- Barns medvirkning
- Hvem medvirker?
- Hvordan vet du hva barn vil?
- Hvordan vil du beskrive deg selv og hva du gjør under måltidet

- Hvordan tror du de to yngste barna opplever måltidet?
- Hva tenker du om at små barn er i barnehagen?
- Tilvenningsperioden. Hva er det?
- Hva skal barn vende seg til under måltidet? Hva må de lære (gi slipp på/ta til seg)? Hva gjør dere for å ivareta det barnet er vant til hjemmefra?

- Si noe dere synes er bra med stolene og bordene
- Barns plassering ved bordene. Hva er viktig å tenke på?
- Din plassering ved bordet. Hva er viktig å tenke på?

- Hvordan bruker du gruppen i oppdragelsen?
- Hva mister et lite barn ved å gå i barnehage?

- Hvorfor er det viktig for et barn å gå i barnehage?
- Alle spiser samtidig. Hva med barns individuelle behov?
- Hva hvis et barn vil sove?
- Hvorfor er måltidet plassert på dette tidspunktet?

- Hvilke føringer har dere gitt foreldrene om mat i barnehagen
-
- Hva får barnet være med å bestemme?
- Hva får de ikke bestemme?
- Er det noen områder der de kunne få mer innflytelse?
- Er det noen barn som bestemmer mer enn andre? Hvorfor?
- Hva lærer barnet undermåltidet som er viktig som samfunnsborger.

- Hva tror dere er forskjell på et smøre måltid og et matpakke måltid?
- Hvordan oppfatter du barnas forhold til matpakken?
- Hva er viktig for deg under smøremåltidet?

FORESPØRSEL OM Å DELTA I PROSJEKTET «BLIKK OG ETIKK»

Presentasjon.

Jeg er ansatt ved Universitetet i Stavanger på Institutt for førskolelærerutdanning. I høst har jeg fått innvilget vikarstipend. Det innebærer at jeg skal ut å forske på måltidet på småbarnsavdelinger i noen barnehager.

Formål

Du er ansatt ved en av barnehagene som har vist interesse for å delta i forskningsprosjektet, derfor kommer nå en formell forespørsel og mer informasjon om prosjektet.

Jeg ønsker å observere samspill under måltidet på småbarnsavdelinger med særlig vekt på voksnes blikk. Måltidet er valgt som observasjonsarena fordi det er en rutinesituasjon som sjelden er planlagt for læring, men der barn likevel lærer mye. De voksnes syn på barn (barnesyn) er grunnleggende for deres samhandling med barna. Min hensikt er å få tak i de ansattes ulike syn på barn og se hvordan deres samspill med barn og særlig deres bruk av blikk, kan forstås ut fra dette.

Metode

Høsten 06 ønsker jeg en gang i uken i en to måneders periode å gjøre samspillobservasjon og deltakende observasjon under måltidet. Jeg vil ha fokus på de voksnes samspill med de yngste barna. Det er ønskelig at de ansatte gjør en enkel tegning/skisse etter hvert måltid, av en episode som de har festet seg med fra måltidet. Begrunnelse for dette og hvordan dette kan gjøres, vil det bli gitt nærmere informasjon om. Etterpå blir de ansattes skisser og mine observasjoner utgangspunkt for samtale mellom oss. Disse samtalene taes opp på elektronisk utstyr og utgjør, sammen med observasjoner og tegninger, datamaterialet.

Våren 07 kan det bli aktuelt med oppfølgingssamtale før jeg skriver rapport.

Jeg skal skrive en rapport til UiS hvert halvår. Det kan også bli aktuelt å bruke materialet i et eventuelt senere doktorgradsarbeid. (se mer om dette lenger nede i skrevet)

Taushetsplikt

Som forsker er jeg tillagt taushetsplikt og alle data behandles konfidensielt. Det er kun jeg som skal ha tilgang på opptakene og de slettes når de er skrevet ut. Navn på ansatte og

SAMTYKKE ERKLÆRING

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og er villig til å delta i prosjektet ”Blikk og etikk” 06/07. Jeg samtykker også i at observasjoner og samtaler som er gjort i tilknytning til dette prosjektet kan brukes i arbeidet med en eventuell fremtidig PhD grad.

Stavanger 01.08 .06

.....



FORSAMLING

Eiva Schmittler
Gallen' Feast of the Sun
Kammöyver - Nordkapp
1980

Berit Tofteland

Fra: EvArt <evart@evart.no>
Sendt: 10. januar 2013 04:18
Til: Berit Tofteland
Emne: SV: forsamling

Hallo Berit,
Eva er for tiden i Tyskland – derfor et svar fra meg.

Spennende at du kunne bruke bildet i arbeidet ditt!!
Selvfølgelig kan du bruke "Forsamling" i avhandlingen din.
Hvis du trenger en bedre oppløsning, gi meg beskjed – jeg sender en ny kopi om gående.
Består det en mulighet å få lese avhandlingen et eller annet sted?

Vennlig hilsen – også fra Eva
Jürgen Noack

Evart as

Eva Schmutterer + Jürgen Noack
Risfjordveien 5, Kamøyvær
N-9750 Honningsvåg

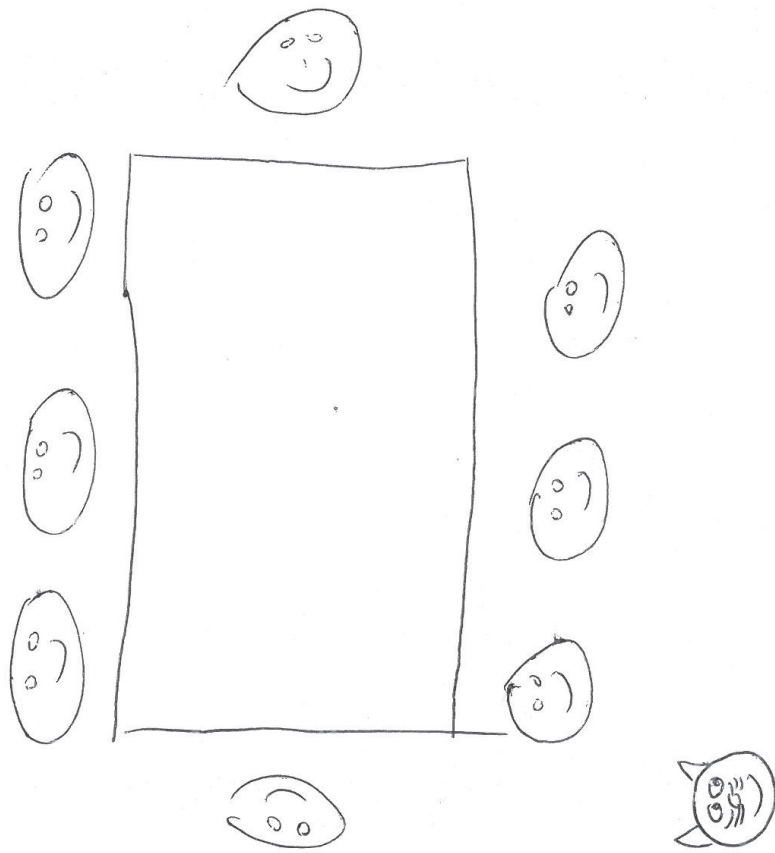
phone +47 78 47 51 37
mobile +47 99 20 46 26
mail evart@evart.no
web www.evart.no

Fra: Berit Tofteland [<mailto:berit.tofteland@uis.no>]
Sendt: 7. januar 2013 09:25
Til: 'evart@evart.no'
Emne: forsamling

Jeg sendte i oktober 2009 en forespørsel om å bruke ditt bilde «Forsamling» som analyseredskap i dr grads arbeidet mitt. Det bekreftet du og jeg har hatt stor glede av det. Avhandlingen dreier seg om måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger i barnehagen, og jeg har stilt mange spørsmål til hva slags forsamling(er) du har laget på bildet ditt, som jeg så bruker på mitt materiale.

Nå skal avhandlingen leveres og jeg trenger igjen din godkjenning for om jeg kan legge det som vedlegg i avhandlingen.

Berit Tofteland (tid Grindland)
Universitetet i Stavanger



ARTIKKEL I

Grindland, B. (2011). Uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling. *Nordisk barnehageforskning*, 4(2), 75–90.

NORDISK BARNEHAGEFORSKNING 2011

Nordisk Børnehageforskning
Norrænar Leikskólarannsóknir
Nordic Early Childhood Education Research

Pohjoismainen Varhaiskasvatustutkimus
Nordisk Förskoleforskning
www.nordiskbarnehageforskning.no

ISSN 1890-9167

VOL 4 NR 2 SID 75-90

Uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling

Berit Grindland, Universitet i Stavanger, Norge

Title: Disagreement as democratic praxis in mealcommunity in nurseries

Abstract: Children's participation and democracy are concepts in need of being discussed from several angles in the setting of early childhood education. This paper is based on empirical materials from seven research conversations with four groups of staff in Norwegian nurseries. The conversations keep a focus on the social dimension of the meals in nursery. The purpose of the paper is to explore how different discourses in the conversations construct episodes where either adults or children, as participants in a meal challenge and break the structures of the meal community. Using concepts from the theory of the Radical Democracy, the paper discusses how two discourses in the conversations can make different conditions for conflicts as democratic processes during meals in nurseries.

Keywords: Meal; Nursery; Radical democracy; Conflict; Conflictual consensus; Agonism

Email: berit.grindland@uis.no

Peer-reviewed article: Published August 2011

Måltidet preges av verdier og tradisjoner som skaper strukturer både for hva som spises og hvordan man spiser sammen. Strukturene kan være både eksplisitt uttrykt i normer og regler, men også implisitte, og blir da ofte tatt for gitt av dem som deltar i måltidet. Men, måltidsdeltakerne kan også bryte måltidsstrukturene, noe som kan gi grunnlag for uenighet og konflikter.

Denne artikkelen inngår i et pågående PhD-prosjekt som analyserer syv forskningsamtaler med ansatte på fire småbarnsavdelinger om måltidet. Intensjonen med artikkelen er å utforske hvordan det samtales om episoder der voksne og barn, som måltidsdeltakere bryter og gir uttrykk for uenighet med det som strukturerer måltidsfellesskapet. I analysen av hele materialet er det identifisert to ulike diskurser i samtale, en *ordensdiskurs* og en *utforskingdiskurs*. I denne artikkelen diskuteres det hvordan de to diskursene vil kunne gi ulike vilkår for om uenighet kan være en demokratisk praksis i måltidsfellesskapet.

Hovedspørsmålet i denne artikkelen er: Hvordan konstrueres brudd og uenighet med måltidsfellesskapets strukturer i samtaler med ansatte på småbarnsavdelinger? Hvilke mulige vilkår vil ulike diskurser i samtale kunne gi for uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet?

I artikkelen analyseres tre utdrag fra samtale som ligger til grunn for diskusjonen. To av utdragene dreier seg om kjente elementer fra måltider med små barn: kopper som kantrer og nye kombinasjoner av smørbrødpålegg. Det tredje utdraget fra samtale tar utgangspunkt i en episode fra et måltid der det introduseres et element som vanligvis ikke forbindes med måltidsfellesskap: en katt. Med utgangspunkt i teorien om det radikale demokrati (Laclau & Mouffe, 2002, 2005a, 2005b) ses disse elementene i denne artikkelen som brudd på og som et uttrykk for *uenighet* med strukturene for måltidsfellesskap som kan gi grunnlag for konflikter. I samtale kjemper ordensdiskursen og utforskingdiskursen om hvordan disse formene for uenighet kan gis mening. Uenighet konstrueres i ordens-

diskursen som en dislokasjon dvs. som blir truende og kan ødelegge måltidsfellesskapet, mens i utforskningsdiskursen gis det rom for disse formenene for uenighet i måltidsfellesskapet.

Artikkelen har forankring i to kilder; post-strukturalistisk tenkemåte (Burr, 2003; Jørgensen & Phillips, 1999; Søndergaard, 2000), og Ernesto Laclau & Chantal Mouffes diskursteori (Laclau & Mouffe, 2002) også kalt teorien om det radikale demokrati (Mouffe, 2005a). Det innebærer blant annet at samtalene om praksis og praksis anses som to elementer av menneskelig væren som ikke kan atskilles (Søndergaard, 2000, s. 76). I artikkelen diskuteres det derfor hvordan ulike diskursive konstruksjoner av uenighet i samtalene, vil kunne være produktive for praksis (Dahlberg, Moss & Pence, 1999) og skape vilkår for barn som deltaker i måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling. Med dette teoretiske utgangspunktet argumenteres det i artikkelen for at de to diskursene i samtalene vil kunne gi ulike vilkår for uenighet som demokratisk praksis og for om måltidsfellesskap på småbarnsavdeling kan være et demokratisk fellesskap.

Hovedord: Måltidsfellesskap, småbarnsavdeling, uenighet som demokratisk praksis, det radikale demokrati, konfliktfylt enighet.

BAKGRUNN

Tidligere måltidsforskning

Som samfunnsinstitusjon representerer måltidet sentrale kulturelle og nasjonale fellesverdier, og beskrives både som kulturens vugge (Brunstad, 2004) og som en nasjonal fortelling (Bugge & Døving, 2000). Måltidsforskning viser at måltidet manifesterer og overfører en rekke sosiale, kulturelle og symbolske verdier som skaper både individuell og kollektiv identitet hos deltakerne som rekker utover måltidssituasjonen (Bugge, 2005; Meiselman, Johnson, Reeve & Crouch, 2000; Nordstrøm, 2003; Ochs & Shohet, 2006; Rusk, 1995; Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Måltidsfellesskap skapes gjennom at de som deltar forholder seg til tradisjoner, vaner og rutiner som regulerer måltidet som normaliserte og tas for gitt (Bugge & Døving, 2000). Å være måltidsdeltaker vil kunne innebære og ta i mot og tilpasse seg en rekke rutiner og tradisjoner som regulerer måltidet, oftest uten å stille spørsmål ved dem.

Hvis barn skal delta i måltidet gjennom å tilpasse seg, vil dette kunne stå i et spenningsfor-

hold til et syn som senere årene har vunnet innpass i det barnehagepedagogiske feltet, der barn beskrives som subjekt og medvirkende i sitt eget liv (Bae, 2006; Nyland, 2009). Dette synet på barn ligger også til grunn for eksempel i Elin E. Ødegaards forskning (2006) som viser at barn på småbarnsavdeling medvirker til valg av tema som det snakkes om under måltidet og som også får innflytelse på valg av barnehagens innhold. Forskning med dette synet på barn viser også at barn deltar med lekende og humoristiske samspill under måltidet (Bae, 2009a) og skaper sine egne tette fellesskap, uten medvirkning fra de voksne og også på tvers av de voksnes initiativ (Alcock, 2007). Skal barn kunne delta på denne måten krever det voksen med romslige samspillsmønstre (Bae, 2009a) og som er nær barnas livsverden (Emilson, 2008).

Barns rett til medvirkning

Ikke bare i forskning på måltidet, men også generelt har barnehageforskning rettet oppmerksomheten mot barn som deltaker eller barns medvirkning, basert både på en individuell rettighetstankegang (Kjørholt, 2004), og som en etisk og demokratisk praksis (Bae, 2009b; Emilson, 2008; Johannesen & Sandvik, 2008; Kjørholt, 2004; Moss, 2007; Ødegård, 2006; Østrem, 2008). Som demokratisk praksis kan medvirkning være et mål i seg selv for å bidra til den enkeltes selvrealisering, men det kan også være et middel som sikrer den enkelte medbestemmelse i et fellesskap (Rasch, 2004). I barnehagesammenheng har det vært stilt spørsmål ved om barns rett til medvirkning har vært vektlagt for sterkt som et mål for det enkelte barns selvrealisering, og om dette kan begrense barnets muligheter for å være deltaker i fellesskap med andre (Kjørholt, 2005; KD, 2006). En annen fallgrube som forskning har vist til i det pedagogiske arbeidet i barnehagen, er at barns medvirkning begrenses til tidspunkt eller rutiner der de for eksempel får velge hva de vil gjøre i visse aktiviteter, og der dette lett kan overskygge verdien av barns deltakelse i form av egeninitiert lek (Bae, 2009b).

Barns rett til medvirkning er et pedagogisk og barnehagepolitisk mål, og selv om det kommer ny forskning om hva det innebærer for et barn å være deltaker i barnehagehverdagens fellesskap, stilles det også spørsmål, både i barnehagesammenheng og i politiske liv, ved om all form for deltakelse er verdifull og om det kan kalles demokratisk praksis. I barnehagesammenheng

konkluderer Johansson (2005) med at det å inngå i enighet med andre ikke er det viktigste barn lærer ved å delta i barnehages fellesskap, men å respektere kontraster og motsigelser. Også i teorien om det radikale demokrati understrekes verdien av at fellesskap er pluralistiske. Deltaelse i form av stilltende aksept av innforstått konsensus, vil derfor ikke fremme demokrati, men gi vilkår for at autoriteter kan overtar ledelsen (Laclau & Mouffe, 2002; Mouffe 2005a, 2005b). Teorien fremhever også at en forutsetning for at deltakelse i et fellesskap skal kunne kalles demokratisk praksis, er det at det gir rom for de ulike kollektive identitetene og at relasjonen mellom dem er vennligsinnet (agonistisk). Da vil også uenighet kunne være drivkraft i demokratiske prosesser.

TEORETISK FORANKRING

Demokrati som deltakelse i fellesskap

I litteraturen finnes ikke én felles definisjon av hva demokrati er (Rach, 2004, Ringen, 2007). Det er derfor vanskelig å fange demokratisk praksis i en definisjon. Ofte forbindes demokrati med politikk og statsforvaltning, men i et intervju med Markus Miessen (2007) om det radikale demokrati, hevder Mouffe at demokrati gjelder livet i alle institusjoner og på alle nivå i samfunnet og ikke bare det politiske livet. Laclau, som har utarbeidet diskursteorien sammen med Mouffe understreker dette når han i intervju sier at:

..man tager gruelt fejl, hvis man... tror, at politik alene handler om staten og det parlamentariske system. Hva der er mindst ligeså vigtigt er den kulturelle kamp om, hvem der kan forklare, det samfund vi lever i, på alle mulige andre niveauer en statsniveauet (Madsberg 2002, s. 242).

Andre demokratitradisjoner knytter også demokrati til å være deltaker i et fellesskap, for eksempel i skole, arbeidsplass, nabolag og andre former for institusjoner der "... medlemmene har en viss felles interesse og et institusjonisert fellesskap" (Cohen i Solhaug 2003, s. 39). Dewey (1916/66, s. 87) understreker også at demokrati ikke bare må forstås i forhold til styresett, men kan være "a mode of associated living". I pedagogisk sammenheng beskriver Moss (2007) barnehagen som en politisk arena og at den også kan være en demokratisk arena der barna kan

delta. På denne bakgrunn tar artikkelen utgangspunkt i at måltidet på småbarnsavdeling er et institusjonisert fellesskap der det under visse vilkår kan legges til rette for at barn deltaker i demokratisk praksis.

En sentral demokratisk praksis som fremheves i mange demokratitradisjoner er å skape konsensus (Weigård & Eriksen, 2004, s. 90) i fellesskapet. Å delta i konsensus eller komme til enighet, *kan* være demokratisk praksis, men hva "vi"-fellesskapet skal være enige om og veien frem til enighet kan variere i de ulike tradisjonene.¹ Teorien om det radikale demokrati (Laclau & Mouffe, 2002), tar imidlertid avstand fra konsensus som et demokratisk ideal fordi dette krever én kollektiv identitet, "vi", som kan være enig.

Det radikale demokrati

Teorien tar utgangspunkt i at identiteter er relasjonelle og at det i et pluralistisk samfunn med ulike kollektive identiteter ikke kan finnes en identitet som "vi", uten at den er forskjellig fra en annen identitet, fra "de" (Mouffe, 2002, s.186). I fellesskap som er enige, gis det bare rom for én identitet og siden denne teorien anser alle fellesskap som pluralistisk, med ulike kollektive identiteter, anses konsensus og enighet som en umulighet (Mouffe 2005a, s. 120). Et hvert forsøk på å nå enighet eller konsensus vil kunne innebære eksklusjoner av noen identiteter og gi grunnlag for fiendtlig (antagonistiske) konflikter. Siden antagonistiske relasjoner regnes som et grunnvilkår både i det sosiale og politiske liv (Mouffe 2005a, s. 9) trengs det, for å opprette demokrati i dette pluralistiske samfunnet, praksiser og institusjoner som forøker å organisere menneskelig sameksistens og etablere en *viss* orden. Orden opprettes samtidig som forskjeller gis rom og ulike kollektive identiteter

1. Debatten mellom ulike demokratitradisjoner dreier seg i hovedsak om forholdet mellom fellesskapet og individets naturlige frihet (Syse, 2004). En liberalistisk tradisjon vektlegger individet frihet som er forankret i unierselle normer. Fellesskapet konstitueres av at den enkelte oppgir noe av sin suverenitet til fellesskapets beste (Schou, 2001). I en komunitaristisk tradisjon er det ikke universelle regler, som gir retningslinjer for individet, men tradisjoner og verdier i et konkret fellesskap der alle er innvevd og må tilpasse seg (McIntyre, 1998). En deliberalistisk tradisjon vektlegger verdien av den enkeltes deltakelse i maktfrie samtaler, der den enkelte får tilgang til demokratiske prosesser gjennom et visst minimum av rasjonalitet og moralsk nivå (Biesta, 2011).

ivaretas. Et grunnvilkår for at dette skal kunne skje er at relasjonene i fellesskapet omskapes til en annen karakter enn antagonistisk, noe Mouffe (2005a, s. 16) kaller for *agonistiske* (vennligsinnet). I en agonistisk relasjon gis det rom for konflikter, men partene anser ikke hverandre som fiender (enemies) som bekjemper den andres eksistens, men som motstandere (adversaries). Motstandere trekker ikke den andre partens meninger i tvil, men gir han rett til å ha og forsvare sine ideer (Moe, 2006; Mouffe, 2005b, s. 80ff). Når relasjonen mellom ulike kollektive identiteter preges av agonisme, vil uenighet om det som strukturerer fellesskapet ikke være truende for fellesskapet, men kunne bli en positiv kraft i demokratiske prosesser. Demokratiske fellesskapet vil kunne "nære" seg ved konflikter (Hansen, 2009). Oppsummerende kan dette aspektet ved demokrati beskrives med Mouffes (2005a, s. 52) egne ord:

...the fundamental question for democratic theory is to envisage how the antagonistic dimension – which is constitutive of the political – can be given a form of expression that will not destroy the political association. [...] ...the democratic debate is conceived as a real confrontation. Adversaries do fight – even fiercely – but according to a shared set of rules, and their positions, despite being ultimately irreconcilable, are accepted as legitimate perspectives.

Selv om målet for det radikale demokrati verken er at konflikter skal unngås eller å finne en løsning og ende med enighet, aksepteres likevel ikke enhver forskjell. Institusjonenes oppgave er å skape en *viss* orden. Den ordenen som etableres må ikke fremstå som gitt og uforanderlige fordi den er opprettet på bakgrunn av noen valg som samtidig ekskluderer andre muligheter. Mouffe (2005a) mener derfor at det i institusjonene må åpnes opp for "conflictual consensus" (Miessen, 2007; Mouffe, 2001). I konfliktfylt konsensus (min oversettelse) er deltakerne enige om de grunnleggende verdiene som konstituerer institusjonen (Miessen, 2007) og som skaper en viss orden, samtidig kan de være uenige om tolkningen av dem (Mouffe, 2005a, s. 121). I konfliktfylt konsensus kjemper ulike kollektive identiteter om å finne innpass med sin tolkning og det gis rom for ulike måter å være deltakere i fellesskapet på. Det er disse prosessene Mouffe kaller for demokrati. Demokrati blir dermed en

prosess som "... skal oppfattes som et gode, der kun finnes så lenge, det ikke kan nås" (Mouffe 2002, s. 193). Demokrati blir ikke en substans, men å delta i demokratiske prosesser. Det blir som å gå mot en horisont som stadig forflytter seg og som en aldri kan nå frem til (Hauxner, 2002, s. 255), likevel må en hele tiden ha den å strebe mot. Demokrati handler ikke om ensidig å tilpasse seg veldefinerte og strukturerte fellesskap eller institusjoner, men å være med og skape disse. Mens dette pågår, er demokratiets hovedoppgave å transformere antagonisme om til agonisme (Mouffe 2005a, s. 20).

Med utgangspunkt i tre utdrag fra samtale, diskuteres det i denne artikkelen hvordan de to diskursene i samtale vil kunne gi ulike vilkår for uenighet og konflikter i måltidsfellesskap på småbarnsavdeling og om dette ut fra teorien om det radikale demokrati vil kunne kalles demokratisk praksis.

METODOLOGI

Det empiriske materialet i artikkelen er tre utdrag fra syv av de avdelingsvise gruppesamtaler jeg deltok i med ansatte på fire småbarnsavdeling fra januar til mars 2007. Samtalene fant sted i forlengelsen av lunsjmåltider, der jeg deltok sammen med barn og de ansatte. Samtalene som varte fra 35–55 minutter, ble tatt opp på digitalt opptaksutstyr og senere transkribert og analysert.

Deltakerne i samtale

På et møte for praksisbarnehagene ved Universitetet i Stavanger, våren 2006, informerte jeg om prosjektet og to pedagogiske ledere fra ulike barnehager meldte umiddelbart sin interesse for å delta. De ble sentrale kontaktpersoner som informerte og inspirerte det øvrige personalet på egen og andre småbarnsavdelinger til å delta. Dette åpnet opp slik at jeg ble ønsket velkommen på to småbarnsavdelinger i begge barnehagene. Jeg søkte og fikk godkjenning fra eieren av barnehagene og NSD før jeg var i barnehagene og ga muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet. Informasjonen ble gitt ut fra de nasjonale, etiske retningslinjene for forskning (NESH, 2006) der jeg blant annet opplyste om "frivillig og informert samtykke" og retten til å trekke seg, noe én ansatt benyttet seg av etter første samtale. Jeg forventet at det i en fast personalgruppe ville kunne finnes felles fortellinger som kunne utfordres, omstruktureres og endres i

samtalene eller sagt med diskursteoretiske forankring, at samtalene ville kunne romme noen diskurser og utelukke andre (Börjesson & Palmblad, 2007). Derfor ble samtalene gjennomført som avdelingsvise gruppesamtaler.

Refleksjoner over forskerrollen

I samtalen kom jeg inn som en kjent fremmed. Fremmed, fordi jeg ikke hørte til i denne personalgruppa og deres erfaringer fra felles måltider og samtaler på avdelingen. Jeg var også fremmed fordi jeg preget samtalen med spørsmål som jeg hadde utarbeidet i en samtaleguide omkring ulike sider ved måltidets sosiale sider og ved barn som deltakere i måltidsfellesskapet. Eksempel på spørsmål som ble stilt var: hvordan tror du det barnet som satt nærmest deg opplevde måltidet? Hva er et ideelt måltid for deg? Hva ville vært annerledes om det bare var voksne som deltok i måltidet? Hva synes du preger et måltid der barn er deltakere? Samtidig som disse spørsmålene gjorde meg annerledes enn de andre deltakerne i samtalen, hadde jeg også rollen som kjent, ut fra mine mangeårige erfaringer fra utallige måltider på småbarnsavdeling, både som førskolelærer og som praksisveileder i samtale med studenter i praksis og andre veiledningssamtaler der intensjonen er å utfordre og støtte. Dette ga meg et dobbeltblikk der det kjente gjorde at jeg kunne prøve å forstå og gjøre meg forstått, mens min rolle som fremmed hjalp meg til å utfordre og ta nye perspektiv på det som ble tatt for gitt i samtalene. I samtalene var min rolle å støtte den enkelte til å delta i samtalen og sørge for at vi fulgte opp hverandres innspill slik at samtalene ble preget av inter-subjektivitet og samkonstruksjon (Haavind, 2007) der alle var aktive. Jeg hadde også hovedansvaret for at innholdet i samtalene var om måltidet.

Den første analysen begynte allerede under samtalene ved at jeg lyttet meg inn i samtalene og underveis ga midlertidige tolkninger og tilbakemeldinger til hva jeg hørte de andre sa, samtidig som jeg styrte samtalen med spørsmålene fra samtaleguiden. Jeg hadde dermed en sentral posisjon i samtalene og ble medkonstruktør av diskursene. I analysen forsøkte jeg og få avstand til noen av mine erfaringer og forutinntatte holdninger om måltidet ved at samtalene blir gjenfortalt i et nytt språk (Trondman, 2008) hjelp av begreper for det meste hentet fra diskursteorien. På samme måte ble mine tidligere erfaringer utfordret når jeg stilte nye spørsmål til materialet

for eksempel i form av å diskutere om uenighet kan være demokratisk praksis i måltidsfellesskapet.

Tegning. De ansatte hadde på forhånd fått informasjon om at de skulle møte til samtalene med tegning eller skisse av en episode fra måltidet som de hadde festet seg spesielt ved. Tegningene varierte i karakter fra enkle ”strekmenner” med piler mellom eller flere store og små sirkler som omkranset et rektangel og til mer utførlige og detaljerte tegninger som viste voksne og barn som satt rundt et veldekket bord med utstyr og mat. Forskningssamtalene ble innledet med at alle presenterte sin tegning med en kort forklaring for gruppa, før én av tegningene ble valgt ut og fungerte som en kontaktsone (Kaplan & Howes, 2004) som sammen med intervjuguiden hjalp oss til å holde fokus på måltidsfellesskap. Ut fra erfaringer med å bruke tegninger som metode i undervisningssammenheng, var min intensjon at denne spesifikke, hverdagslige episoden fra et måltid skulle kunne være nøkkel inn til dypere lag i ”livets rutiner og meningsbærende former” (Haavind, 2000, s. 19) og h, s. jelp deltakerne til å utforske både det de visste og det de ikke visste (Kaplan & Howes 2004, s. 149) om måltidsfellesskap og barn som deltakere. Et felles særtrekk ved tegningene var at den som tegnet den, alltid tegnet seg selv inn i tegningen, noe som ikke kunne skjedd om de for eksempel hadde tatt fotografi av episoden. Ut fra dette kan det synes som om det å lage en tegning skaper et personlig tett forhold til episoden og at den fungerte som et artefakt som ivaretok erfaringene (Marton & Booth, 2000). Samtidig gikk innholdet i samtalene ut over episoden som var tegnet ned og ble mettet med beskrivelser av levd liv og handlingssekvenser, overveielser og fortolkninger (Søndergaard, 2000) fra mange måltidserfaringer.

Slik det kommer frem i argumentasjonen så langt, var intensjonen med samtalene forankret i en hermeneutisk forskningstradisjon der en intensjon med analysen var å skulle få tak i de ansattes ulike fortolkninger og oppfatninger om måltidsfellesskap. Under analysearbeidet støtte jeg imidlertid flere ganger på at en og samme deltaker ga uttrykk for helt forskjellige oppfatninger i løpet av samtalen. Dette gjorde at jeg etter hvert i analysearbeidet tok et mer poststrukturalistisk syn på språk. Det innebar blant annet at samtalene i analysen ikke ble betraktet som en reproduksjon av konkrete situasjoner eller som uttrykk for den enkelte ansattes oppfatning

ger, men som en praksis som setter sammen elementer på nye måter slik at verden (i denne sammenheng måltidsfellesskap) skapes og omskapes og gis ny mening i samtale. Denne vendingen gjorde også at analysen ble knyttet til diskursteorien (Laclau & Mouffe, 2002). Diskursteoriens poststrukturalistiske forankring innebærer at språk anses som ustabil og aldri vil kunne fastlåses (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 144). Teorien understreker at praksis aldri er en total gjenettagelse av tidligere strukturer, men konstruksjoner som fanger forandring ((Jørgensen & Phillips, 1999, s.145). Jeg analyserte således samtale som gruppens felles representasjon av måltidsfellesskap som "tales til eksistens" og gis mening (Søndergaard, 2000, s. 74) i samtale. Fokus i analysen er på å identifisere hvordan ulike diskurser i samtale "kjemper" (Laclau & Mouffe, 2002) om å tilskrive uenighet om måltidsfellesskapet, mening. De ulike diskursene i samtale analyseres som relasjonelle konstruksjoner (Burr, 2003, s. 115) og ikke som oppfatninger eller essenser hos den enkelte deltakeren i samtale. Selv om den nære sammenheng mellom tidligere måltidspraksis og innholdet i samtale ikke vektlegges i analysen, vektlegges det derimot at diskursene i samtale vil kunne være konstituerende og produktive for praksis (Jørgensen & Phillips 1999) og at de også skaper vilkår og strukturer for nye handling (Burr, 2003:64 ff; Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Derfor diskuteres det i denne artikkelen hvordan ulike diskursive konstruksjoner i samtale vil kunne gi ulike vilkår for konflikt og uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet på småbarnsavdelinger.

Diskursteori som metodologi

Ut fra at materialet i denne studien er transkriberte samtaler, er Laclau og Mouffe sin diskursteori valgt både som teoretisk og metodologiske utgangspunktet for analysen av tre grunner. For det første er den en teori både om diskursanalyse og om demokrati (Laclau & Mouffe, 2003) og er derfor godt tilpasset problemstillingen. For det andre vektlegger teorien å identifisere diskurser i artikulerede talemåter fremfor i ytre, ikke språklige referanser, samtidig som det fokuserer på spillet mellom ulike diskurser i samtale, her og nå (Jørgensen & Phillips 1999). For det tredje er den valgt fordi den ikke lager skille mellom diskursive og ikke diskursive praksiser, men vektlegger at handling og språk er sammenvevd slik at sosiale praksiser vil kunne være syn-

lig i spillet mellom diskursene i samtale (Jørgensen & Phillips 1999, s. 151) og også skaper ulike muligheter for sosiale praksiser. Diskursteorien vektlegger mer vilkårene som ulike diskurser i samtale kan gi, enn å trekke tråder til sosiale praksiser forut for samtale som for eksempel Foucaults arkeologi og Faircloughs søken etter intertekstualitet gjør (Burr, 2003, s. 8; Jørgensen & Phillips 1999, s. 76ff). Denne nære sammenhengen mellom språk og handling i diskursteorien (Torfin, 2003) og vektlegging av språkets konstituerende muligheter, innebærer at jeg i drøftingen kan si noe om hvordan de to diskursene i samtale vil kunne gi ulike vilkår for uenighet som demokratisk praksis.

En diskurs kan beskrives som en bestemt måte å snakke om og forstå verden på (Jørgensen & Philips, 1999), eller gi mening til verden på (Neuman 2001). I intervju med Christian Madsbjerg (2002, s. 239) sier Laclau at en diskurs er en sosial optikk "... der er de briller som vi ser og forstår vores samtid igennem". I samtale har jeg identifisert hvordan vi som deltok i samtale ser og forstår uenighet ulikt og har ut fra det identifisert to diskurser, en *ordensdiskurs* og en *utforskningsdiskurs*. Å sette grensen mellom ulike diskurser har vært vanskelig av to grunner. For det første fordi ingen diskurser er helt lukket, men bare midlertidige stabiliseringer av mening og for det andre fordi det alltid vil kunne være et visst overskudd av mening som unnslipper de forskjellige forsøkene på å gi diskursive fikseringer (Claussen et.al. 2002, s. 24). Likevel har jeg lukket og avgrenset diskursene for å kunne gjøre en analyse. Siden all artikulering, ut fra diskursteoretisk ståsted er kontingent, dvs. mulig, men ikke nødvendig (Howarth, 2005, s. 150), så kunne analysen av samtale vært gjort annerledes enn det jeg har gjort. Analysen anses likevel som én (midlertidig) forståelses- eller mulighetshorisont (Dahlberg et. al, 1999) der jeg som forsker, ut fra teoretiske begrep hovedsakelig fra diskursteorien, også har forsøkt å få avstand til egne ideer om måltidsfellesskap.

ANALYTISKE PERSPEKTIV

Grunnlaget for diskusjonen i denne artikkelen er som nevnt analyse av tre tekstutsnitt fra samtale om måltidet. Utsnittene gis en eksemplarisk status (Howarth, 2005, s. 195) ved at analysen går i dybden på disse, fremfor i bredden på hele materialet. Alle tre tekstutsnittene dreier seg om brudd på eller ulike uttrykk for uenighet med

måltidsstrukturene og i samtalen kjemper de to diskursene om å tilskrive disse bruddene mening.

For å kunne identifisere diskursene i tekstutsnittene, ble det i analysen brukt to ulike, men anerkjente prinsipper i diskursanalyse. Det ene var å sette noen utsagn fra samtalen i relasjon til andre utsagn som synes å ha lik verdi, sett ut fra den gjeldende diskursens synspunkt (Jørgensen og Phillips, 1999) og på den måten innholdsutfylle diskursen. Det andre prinsippet som ble brukt i analysen, var å lete i tekstutsnittene og "lytte etter det som ikke blir uttalt" (Torfing 1999, s. 124), etter det som ekskluderes eller ikke rommes i diskursen dvs. "... begivenheder der ikke kan symboliseres af en eksisterende, diskursiv orden og som derfor tjæner til at sprengte denne orden". Ved å lete etter slike dislokasjoner (Howarth, 2005, s. 16) fant jeg grensen for en diskurs. På den måten bygger arbeidet på en tanke fra Laclau (2002, s. 144) som uttrykker at "...i en tilstand av gjennomført uorden er "orden" til stede som det, der er fraværende. Det innebærer at begrep og diskurser kan ses som relasjonelle, noe som for denne studien innebar ta når uenighet om måltidsstrukturene konstrueres i samtalen, kan også strukturene være tilsted som fraværende. Den første analysemetoden; å innholdsutfylle diskursene gjennom å sette utsagn med lik verdi i relasjon til hverandre er blitt mest vektlagt i analysen av det første tekstutsnittet, selv om metodene er brukt kombinert i analysen av de tre tekstutsnittene. I tekstutsnittene er alle navn på personer fiktive.

Kopper som kantrer

Bakgrunnen for det første tekstutsnittet som analyseres er at Oddbjørg har fortalt om en episode fra lunsjmåltidet der en gutt hadde strakt frem koppen sin, hvorpå hun tok melkekartongen og helte melk oppi koppen. Plutselig trakk gutten koppen tilbake, mens hun fortsatte å helle melk utover bordet. Videre i samtalen sa Oddbjørg at gutten så både overrasket og usikker ut, og at hun trodde at han ventet at hun skulle si: "du må ikke ta bort koppen". Først da hun sa: "pytt, pytt, nå tørker vi det bare bort" og forklarte at det var hun som sølte melk på bordet fordi hun ikke hadde sett at han tok bort koppen, roet han seg og begynte å drikke. Samtalen fortsatte slik:

Oddbjørg: Jeg tror generelt at barn, slik som han som er to år, vet at når det kommer noe på

bordet som skal opp i koppen, så kommer det en reaksjon.

Berit: Det skjedde jo en tilsvarende reaksjon i andre enden av bordet; en kopp kantret mot slutten av måltidet?

Jorunn: Det var sikkert en som dyttet bort i den slik at den gikk over ende. Da kikket vi på melka som fløt utover, liksom.

Berit: Hva var reaksjonen? Du, Oddbjørg sa nettopp at du trodde de ventet en reaksjon når det kommer melk på bordet. Hva var din reaksjon, Jorunn? Hva gjorde du?

Jorunn: "Oi, oi sann, der var visst melka overende", sa jeg og tørka det opp.

Berit: Det blir ikke slik da at de får lyst til å helle melk overende når de ser at det ikke skjer noe her? De kan jo bare helle, villig vekk, eller..?

Jorunn: Jeg tror ikke det, jeg har ikke følelse av det. Men, vi pleier å gi beskjed hvis de..., og det ser vi av og til, de som bevisst sitter og snur koppen på hodet, med viten og vilje, så...

Berit: Skjer det at de gjør det?

Oddbjørg: Spesielt i begynnelsen, når de begynner å få kopp, for det er spennende å se hva som skjer.

Jorunn: Ja, han storebroren ser jeg av og til sitter og heller. Det er akkurat som en måte, akkurat som om de ikke tenker for de gjør det for å,... men, det blir mer eksperimentering føler jeg, enn at det er for å være stygg, holdt jeg på å si (latter).

Berit: Men, dere stopper dem likevel?

Jorunn: Ja, det er greit at de dytter bort ved et uhell, men at de gjøres på...

I dette utsnittet kjemper de to diskursene om, hvordan kopper som kantrer kan tillegges mening. I analysen ble begge diskursene bygd opp omkring tre felles elementer, for det første; at diskursene konstruerer kopper som kantrer som en form for brudd på eller uenighet med strukturene. For det andre at barn er bevisste at melka renner ut og for det tredje at de gjør dette med viten og vilje. Utsagnene "bevisst" og "med viten og vilje" ble i analysen gjort til knutepunktene; nodalpunktene (Phillips og Jørgensen, 1999) i begge diskursene, men gjennom å knytte dem sammen med noen andre utsagn og isolere dem fra andre ble innholdet i diskursene ulike.

Den meningen som ordensdiskursen tillegger uenighet, ble konstruert gjennom at begrepene "bevisst" og "med viten og vilje" ble knyttet sammen med utsagn i samtalen som "dytter bort

ti”, ”gjøres på” og ”vil være stygg”. Disse utsagnene ga ordensdiskursen innhold og i relasjonen mellom dem kom ordensdiskursens konstruksjon av mening av kopper som kantrer som uenighet med måltidsstrukturene. Uenighet blir en dislokasjon som ”... bryder og destabiliserer betydningenes orden” (Howarth 2005, s. 187), og diskursen gir ikke rom for uenighet i form at kopper som kantrer. I følge diskursteorien (Jørgensen & Phillips, 1999) kan slike dislokasjoner og uenigheter skape betingelser for dannelse av antagonistiske (fiendtlige) relasjoner der målet er å bekjempe den andres identitet og skape et enhetlig fellesskap med én identitet, ”vi”. Ordensdiskursen kan representere et ”vi” som vet hvordan kopper skal stå. Det kommer imidlertid ikke frem i tekstutsnittet hva dette innebærer, men det kan synes som om barn i denne diskursen tillegges en posisjon av å *ville* kante koppene og også gjør det av og til for å ”være stygge” eller slemme slik at denne formen for uenighet blir underlagt en moralsk vurdering. Ut fra ordensdiskursen er det nærliggende å analysere det som at det konstrueres en relasjon mellom to ulike identiteter i måltidsfellesskapet; et ”vi” som vet hvordan kopper skal stå og som ikke aksepterer kopper som kantrer og et ”de” som kantrer kopper. I tekstutsnittet kommer det også frem at barn som kantrer kopper ofte venter en reaksjon og at noen gir beskjed. Det kommer ikke frem hva slags reaksjon eller beskjed som forventes, men kanskje kan det være oppfordringer om ikke å snu den eller om at den skal stå sånn og sånn. Det kan synes som om ordensdiskursen i samtalen ikke gir rom for uenighet, men gir vilkår for å opprette et måltidsfellesskap med én identitet, ”vi”. Ved ikke å gi rom for uenighet, gir diskursen heller ikke rom for ulike identiteter i måltidsfellesskapet. Dette er som tidligere beskrevet ut fra diskursteorien en umulighet, fordi alle identiteter konstrueres relasjonelt og som forskjellig fra andre identiteter.

I analysen tok konstruksjonen av utforskingdiskursen utgangspunkt i de samme begrepene som ordensdiskursen gjorde: ”bevisst” og ”med viten og vilje”. Utforskingdiskursen ble videre fylt med et annet innhold ved at disse begrepene ble satt i relasjon til andre utsagn enn i ordensdiskursen: ”eksperimentering”, ”overraskende oi, oi” og ”spennende å se hva som skjer”. Selv om begge diskursene tillegger kopper som kantrer mening som brudd på og som uenighet med strukturene, får utforskingdiskursen likevel

med dette et annet innhold enn ordensdiskursen. I utforskingdiskursen konstrueres identiteter av barn som kantrer koppene ”med viten og vilje” som at de gjør det fordi de er nysgjerrige og eksperimenterende og at de synes det er spennende å se hva som skjer når melka flyter utover. Kopper som kantrer blir en utforsking av både koppers og melkas egenskaper og kanskje av egen kropps ferdigheter. Å bli kjent med koppen og å drikke av den krever koordinering av kroppen i møte med koppen. Dette kommer fram lenger ute i samtalen der det fortelles at barns først forsøk på å drikke av kopp ofte er at de setter koppen under haka før de så bøyer hodet bakover, og melka renner nedover magen. Utforskingdiskursen vil kunne gi vilkår for at dette og også at kopper som kantrer ikke ses på som søl, men som utforsking og en måte å lære på. På den måten vil diskursen kunne gi vilkår for brudd på strukturene for måltidsfellesskap og at gjennom å bryte dem, kan barn bli kjent med måltidsstrukturene. Relasjonen mellom et ”vi”, som vet hvordan koppene bør stå og ”de” som kantrer konstrueres i denne diskursen som vennligsinnet (agonistisk) og gir vilkår for et måltidsfellesskap med rom for ulike identiteter og uenighet.

I samtaler vil det hele tiden være kamper om hvor grensene for diskurser går og om noen utsagn skal være elementer som hører til utenfor diskursen eller skal være momenter som innholdsutfyller diskursen. Et eksempel på det i min analyse er at samtidig som utforskingdiskursen gir rom for uenighet i form av kopper som kantrer, kommer det også frem i samtalen at vaskefilla likevel ikke er langt borte for å kunne tørke opp. Hvis en kantret kopp skal forstås som utforsking av melkas egenskaper og som en viktig måte for barn å lære grensene for måltidsfellesskapets struktur på, hvorfor er det da så viktig at melka fort å tørkes opp? Kanskje kan vaskefilla og det å tørke opp sies å høre til utenfor diskursens argumentasjon, men en annen måte å forstå det på er at utforskingdiskursen, i likhet med andre diskurser, heller ikke er en lukket diskurs. Vaskerfilla kan da være et slikt element som samtalenes diskurser kjemper om. Et annet eksempel der det i analysen ble gjort forsøk på å lukke diskurser som i samtalen ikke er helt lukket, var når jeg i ordensdiskursen lot kopper som kantrer være en dislokasjon som viser hvor grensen for diskursen går. Jeg utelukket at barn i samtalen også tillegges ulike *hensikter*, og at det kan synes som om det er større aksept i samtalen for kopper som kantrer dersom det skjer

fordi barna ikke tenker seg om, men dytter borti ved et uhell, enn når det skjer med viten og vilje. Å ta utgangspunkt i hensiktene, kunne gitt en annen analyse av samtalen.

En katt i fellesskapet

Også i dette eksempelet i samtalen kjemper de to diskursene om strukturene for måltidsfellesskap. Bakgrunnen for tekstavsnittet er at Ane, en ung assistent, i samtalen har fortalt med entusiasme om en episode fra lunsjmåltidet der alle på avdelingen nettopp hadde satt seg til bordet for å spise, da en katt plutselig sto på to bein og så inn av vinduet. Alle barna viste interesse for katten og snudde seg og så på den. Inger, som er pedagogisk leder, ”spilte på det” og hentet inn katten og stilte seg rett innenfor døra med katten i armene, så alle som satt rundt bordet kunne se den.

Ane: Det var så kjekt at alle var opptatt av én ting. At alle hadde fokus på katten. Selv lille Mads...

Inger: Jeg så øynene på dem, alle kikket på den da jeg holdt den.

Ane: Jeg trodde aldri du skulle ta den inn..

Inger:.. store øyne og kikket..

[...]

Berit: Har dere motforestillinger til å ta en katt inn i måltidet?

Inger: Jeg tenkte da jeg tok den inn at dette ikke er riktig. Vi skal jo ikke gjøre slikt, med allergier og masse slikt. Men, av og til gjør vi noe bare fordi barn er opptatt av det og nå grep jeg sjansen. Og da – han går jo rundt og barna sover der – vi må passe på. Det må vi.

Uansett er det flere katter som går der.

Ane: Han hadde jo hoppet opp i ei vogn?

Inger: Og derfor bruker vi disse nettene på vognene, på grunn av disse kattene. Men, egentlig, korrekt, så skulle jeg jo ikke tatt han inn.

Berit: Men, du liker å bryte det korrekte?

Ane: Hele veien! (latter)

Inger: Når barna viser slik interesse, så må vi bruke det... Det de er opptatt av (bråk i rommet).. og den situasjonen!

Berit: Du gjør det som bryter med det reglementære, likevel?

Inger: Ja, når jeg får en slik fin situasjon, så gjør jeg det.

I dette eksempelet er det en voksen og ikke et barn som bryter med måltidsstrukturene når

katten tas inn. I tekstutsnittet kjemper ordensdiskursen og utforskingdiskursen om hvordan denne uenigheten skal tillegges mening og om en katt som kommer på besøk bryter med måltidsstrukturene eller om det er rom for den i måltidsfellesskapet.

For å gi ordensdiskursen innhold, ble det i analysen av dette avsnittet lyttet etter det som *ikke* ble sagt, men som likevel kunne være tilstede som fraværende. Ordensdiskursen og det den rommer av hva som er rette måltidsstrukturer, uttrykkes ikke i samtalen. Det som kommer til uttrykk er hva som *ikke* er rett: ”ikke å gjøre slik” og ”egentlig, korrekt, så skulle jeg jo ikke tatt han inn”. Diskursen får dermed sitt innhold, dvs rette måter å være måltidsdeltaker på, gjennom det som faller utenfor og ikke hører med i diskursen. Ordensdiskursen synes å konstruere identiteter av barn som ellers, men også under måltidet, skal beskyttes fra det som kan fremkalle allergier, noe en katt kan gjøre. At barn bør beskyttes fra katter forsterkes når samtalen retter fokus mot at katter er et fremmedelement i barnehagen også utenfor måltidet og at de voksne må passe på og holde dem på avstand fra barna, for eksempel ved hjelp av nett på vognene.

Med referanser til ordensdiskursens konstruksjoner av faremomenter som en katt kan utgjøre i barnehagen i andre sammenheng, og sikkerhetsregler som finnes for å unngå katter, tar Inger den likevel inn under måltidet og viser dermed uenighet med ordensdiskursens strukturer om at katter bør unngås. Denne handlingen og uenigheten gis en annen mening i utforskingdiskursen i samtalen gjennom at diskursen fylles med utsagn som ”alle var opptatt av én ting”, ”jeg så det i øynene på dem”, ”nå grep jeg sjansen”, ”når barna viser slik interesse, må vi bruke det”, ”... de er opptatt av det” og ”... liker å bryte det reglementære”. Selv om det bryter med det reglementære gir utforskingdiskursen mening til at å ta inn en katt, *ikke* er en dislokasjon som truer eller kan ødelegge strukturene for fellesskapet. Tvert imot, så konstruerer utforskingdiskursen det å bryte med det reglementære, dvs. med strukturene for måltidsfellesskapet, som en ”fin situasjon”. Det kan se ut som om det i utforskingdiskursen ikke er sentralt å gjøre det rette eller korrekte, men å følge barnas blikk og interesser. Utforskingdiskursen i samtalen skaper vilkår for et fellesskap der barn med sin tilstedeværelse er medvirkende til å bryte strukturene fordi Inger ser og følger opp deres interesserte blikk for kat-

ten. Senere i samtalen kommer det også frem at dersom det bare hadde vært voksne måltidsdeltakere, ville ingen hatt interesse av å ta inn katten. Det synes som utforskningsdiskursen i samtalen tar utgangspunkt i at fordi barn er måltidsdeltakere, vil dette kunne gi rom for deltakelse i form av uenighet med strukturene og kunne skape andre måltidsdeltakere og et annet måltidsfellesskap.

Smørbrødpålegg

I analysen av de to foregående tekstutsnittene har jeg vist hvordan brudd og uenighet konstrueres i samtalen både som en trussel som kan ødelegge måltidsfellesskapet i ordensdiskursen, men også som en positiv forstyrrelse i utforskningsdiskursen. I analysen av det neste tekstutsnittet der samtalen dreier seg om hva som er mulig å ha av pålegg på brødskena og rekkefølgen av dette, gis utforskningsdiskursen mest oppmerksomhet, mens ordensdiskursen likevel er til stede som fraværende. Før dette utsnittet har samtalen dreid seg om at barna vet hva de vil ha på brødskena og at det for de voksne ikke nytter å "vri seg unna" og velge for dem. Det har videre kommet fram at barna blir kjent med nye smaker, for eksempel gjennom å smake på andre barns skiver og "plutselig kan de like det".

Berit: Er dere opptatt av dette at barn skal nyte maten? At det skal være godt? Legger dere til rette for at de skal lære noe om smak? Snakker dere ofte om hvordan det er å ha maten i munnen? Vi sier ofte om for eksempel finger-maling: "kjenn på dette", men hva med matn og det sanselige?

Nina: Vi spør jo ofte om det er godt, eller? I alle fall om andre ting..

Ragnhild:... men, ikke akkurat med måltidet, føler jeg...

Nina: Nei,...

Elin:... dersom de har noe annet på så..

Ragnhild:... i nistepakken og sånn..

Elin:... om de har ost og fårepølse, da prøver de ut det og da spør jeg om det er godt: "smaker det godt?"

Nina: Det gjør vi automatisk.

Ragnhild:Om de vil ha noe jeg ikke synes passer, får de prøve, og da blir de alltid spurt.

Berit:Velger de noen utradisjonelle kombinasjoner av pålegg?

Elin: Veldig lite.

Nina:Smør og majones og så fårepølse og krydder også.

[...]

Nina: Vi har gjerne noen grenser vi voksne også? Det kommer vel an på oss? Jeg vet ikke om jeg hadde gitt...(henvender seg spørrende til de andre).. Har ikke Siri hatt majones og så smør? Det tror jeg ikke jeg hadde smurt på skiva!

Elin: Nei, hadde hun hatt majones først, og så smør, nei.. ja?

Nina: Ja, altså det blir litt feil!

Berit: Det blir feil? Du sa at hun hadde majones og så smør? Men hva med motsatt rekkefølge? [...]Hvorfor kan en ikke ha smør oppå majonesen, for å spørre direkte?

Nina: Det er sikkert sånne grenser som er kommet fra oppveksten, sikkert på hva du er vant til. Det er klart.. hvis det er godt..., men jeg føler det er feil å smøre hardt smør som har stått i kjøleskapet oppå myk majones,

Ragnhild: For du tar majones oppå smøret?

Nina: Ja, det går fint.

[...]

Nina: Men, det er mye sånne begrensninger i hver av oss på en måte.

Ragnhild: Det er det alltid

Berit: Og så handler jo oppdragelse om at de skal lære hva vi spiser i et måltid og hva vi ikke spiser, så det må jo tas valg?

Elin: (Noe forsiktig og med et lite smil): Det har jo med bordskikk og..

Berit: Bordskikk?

Elin: Ja?

Ragnhild:De fleste vil jo reagere på når jeg kommer en plass hvis jeg først tar fårepølse på og deretter tar smør oppå. De vil jo reagere?

Elin og Berit: Ja.

I denne samtalen er også ordensdiskursen til stede som fraværende og konstrueres i hovedsak gjennom dislokasjoner; dvs. hva ordensdiskursen ikke gir rom for. Den konstrueres i samtalen gjennom at noen påleggssorter beskrives som "noe annet", at det "ikke passer" og at det smøres på skiva på "feil" måte. Når dette også knyttes til at noen måter å kombinere pålegg på er "utradisjonelle" og "ikke passer", kan det synes som om ordensdiskursen konstruerer strukturer for måltidet der noe pålegg utelukkes, men samtidig at noe er rett og passer inn og at diskursen også rommer rette måter å smøre pålegg på. Eksempler på pålegg som er "noe annet" er kombinasjonen av ost og fårepølse og i tillegg smør og krydder. Kombinasjonen av smør og majones inngår i ordensdiskursens påleggssorter, men

diskursen rommer bare én rett måte å smøre dem på skiva på: smøret først og deretter majonesen. Begrunnelsen for dette er praktisk; at det er vanskelig å smøre hardt smør på myk og glatt majones. Alternative måter å gjøre det på defineres som "feil".

I tillegg til en praktisk begrunnelse for å smøre pålegget i den rette rekkefølgen, knyttes dette i samtalen også til at de voksne, som representanter for ordensdiskursen, har "grenser fra oppveksten" og "er vant til" noe og har "begrensninger". Videre kan det knyttes til begrunnelser om at barn må lære "det rette" og at det handler om "bordskikk". Når grenser, vaner og bordskikk på den måten brukes som argumenter, kan det synes som om at det som er rett i ordensdiskursen tas for gitt uten å stille spørsmål ved det. Et eksempel på dette er at barna først gjøres oppmerksom på smaken av maten når de kombinerer noe "utradisjonelt" og da skjer det "automatisk". Innebærer det at det ikke stilles spørsmål ved hvordan maten smaker ved tradisjonelle kombinasjoner av påleggssorter, og at ordensdiskursen gir vilkår for å gjøre det rette, fremfor å vektlegge smaken av maten?

Når det i en ordensdiskurs i samtalen vektlegges at smør må smøres før majones, er det med henvisning til at barn må lære det som er rett så de ikke gjør feil når de kommer inn i andre måltidssammenhenger. Når det på denne måten bare er én rett måte å smøre maten på og denne må læres på småbarnsavdeling, trekker ordensdiskursen fokus under måltidet bort fra situasjonen her og nå og mot at barns deltakelse i måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling først og fremst kan bli en forberedelse for livet som voksen. Dette kan sees som det Alan Prout (2000) kaller en investering i og et forsøk på å kontrollere fremtiden på.

Ordensdiskursen i samtalen får samtidig frem at måltidet på småbarnsavdeling i likhet med andre sosiale institusjoner, er preget av fastlåsing av hva som er rett og galt. Det kan være verdifullt for barn at noen strukturer fremstår som faste og rette, fordi det vil kunne gi vilkår for at de slipper å måtte ta nye valg ved hvert måltid. Samtidig kjemper utforsningsdiskursen i samtalen om å vise hvordan strukturen ikke er fastlåst, men midlertidige ved at barn får prøve ut ulike påleggssorter. Utforsningsdiskursen gir rom uenighet om hva som er rett å ha på brødskiva. Med begrep fra diskursteorien som hevder at alle former for orden og sosiale strukturer er midlertidige konstruksjoner som kan endres,

så kan en si at gir utforsningsdiskursen vilkår for at også hva som er rett pålegg, kan være en midlertidig konstruksjon. For små barn er alt pålegg og alle smaker nye og ukjente og når utforsningsdiskursen gir rom for at de kan prøve ut hva slags pålegg som smaker godt sammen, kan dette ses som en annen tolkning og som konfliktfylt konsensus i møte med den eksisterende orden, dvs. den rette måten å kombinere pålegg på. Konfliktfylt konsensus er en positiv drivkraft i demokratiske prosesser (Mouffe, 2005a), og når utforsningsdiskursen gir vilkår for konfliktfull enighet i møte mellom tatt for gitte måter å utøve bordskikk på og utprøving av nye kombinasjoner om hvilket pålegg som hører sammen, vil dette kunne ses som en positiv drivkraft for å være deltaker i demokratiske prosesser med å skape nye strukturer for måltidsfellesskapet. Utforsningsdiskursen i samtalen gir på denne måten større muligheter enn ordensdiskursen for deltakelse i demokratiske prosesser.

Oppsummering av analysen

Oppsummert kan en si at analysen av de tre eksemplene har vist at de to diskursene i samtalen kjemper om å tillegge uenighet i form av kopper som kantrer, en katt som kommer på besøk og rekkefølgen av pålegg, mening. I ordensdiskursen kan det synes som om uenighet truer måltidsfellesskapet og bør derfor unngås. Uenighet forsøkes omgjort til enighet og i måltidsfellesskapet er det kun én identitet, "vi", og den beste form for deltakelse er å tilpasse seg strukturene som det er enighet om. Selv om uenighet også i utforsningsdiskursen utfordrer det som strukturer fellesskap, konstruerer denne diskursen et måltidsfellesskap med ulike kollektive identiteter som måltidsdeltakere. I situasjoner med uenighet konstruerer utforsningsdiskursen i samtalen relasjoner mellom måltidsdeltakerne som preges av agonisme dvs. vennligsinnet og uenigheten som konstrueres kan forstås som konfliktfylt enighet. På bakgrunn av dette diskuteres det videre hvilke vilkår de ulike diskursene vil kunne gi for deltakelse i måltidet på småbarnsavdeling i form av uenighet og om dette kan ses som demokratisk praksis.

DISKUSJON

Diskusjonen tar utgangspunkt i to tema som de to diskursene i samtalen konstruerer ulikt; om det er plass for uenighet i måltidsfellesskapet.

Dette innebærer å diskutere hva slags måltidsfellesskap som konstitueres når måltidsdeltakerne konstrueres som én kollektiv identitet der enighet er det som binder fellesskapet sammen, eller om måltidsfellesskap kan konstitueres av ulike kollektive identiteter og der uenighet blir en måte å delta i demokratisk praksis i fellesskapet på.

For å skape struktur i teksten diskutere jeg først noen vilkår som en lukket ordensdiskurs vil kunne gi for uenighet som demokratisk praksis og deretter utforskingdiskursen. Å diskutere vilkårene de to diskursene vil kunne gi hver for seg kan gi inntrykk av et dikotomisk forhold mellom dem. En annen fare med å diskutere dem hver for seg er at diskursene vil kunne synes som motsetninger som utelukker hverandre. I så fall vil utforskingdiskursen kunne fremstå som at den ikke gir vilkår for noen form for orden. Det er derfor igjen nødvendig å minne om det relasjonelle perspektivet i det teoretiske fundamentet denne artikkelen har, teorien om det radikale demokrati, som forutsetter at uten orden, ingen uorden og uten konsensus, ingen uenighet. Skal uenighet kunne være en demokratisk praksis i måltidsfellesskapet, forutsetter dette at det må være en orden eller enighet om noe som uenigheten kan være forskjellig fra. Vilkårene som diskursene i samtalen gir er derfor ikke så atskilte som i denne diskusjonen.

Å være deltaker i et måltidsfellesskap med én kollektiv identitet, enighet og konsensus

Siden ordensdiskursen i samtalen gir lite rom for uenighet rundt det som strukturerer måltidet, kan den beskrives som en diskurs som vil kunne gi vilkår for en sedimentær praksis (Howarth 2005, s. 171; Mouffe, 2005a, s. 17), dvs. som en praksis som er forholdsvis permanent og der mye tas for gitt. I samtalen konstruerer ordensdiskursen enighet om vaner og tradisjoner som begrunnelser for hvordan deltakere i måltidsfellesskapet skal gjøre og mye rundt måltidet synes forutsigbart og tatt for gitt. På den måten vil ordensdiskursen kunne skape muligheter for å delta i en "beboelig omverden" (Jørgensen & Philips, 2006) der de slipper å sette spørsmålstegn ved hva det innebærer å være deltaker. Samtidig kan det tenkes at de begrensede vilkårene denne diskursen gir for uenighet, kan føre til at måltidsdeltakere som ikke gjør det rette, men er på feil vei, forsøkes inkludert i et eksisterende "vi"-fellesskap (Biesta, 2007). Inkludering vil i så fall kunne bli noe "vi" gjør mot

"de", og for å bli del av "vi"-fellesskapet må "de" endre seg og tilpasse seg. Dersom deltakerne i et fellesskap både formelt, fysisk og organisatorisk på denne måten blir inkludert, men med små muligheter for påvirkning kaller Iris Young (2005, s. 55) dette for intern eksklusjon. Dersom uenighet undertrykkes fordi det truer strukturene for måltidsfellesskapet, mens det å delta i konsensusen blir akseptert som en god måte å være måltidsdeltaker på, vil dette kunne forstås som intern eksklusjon der barn som måltidsdeltakere har lite muligheter for å delta i konfliktfylt konsensus. Ut fra teorien om det radikale demokrati vil dette ikke gi grunnlag for demokratisk praksis.

For å skape orden i et institusjonalisert fellesskap er regler viktige. Ordensdiskursen i samtalen vil kunne gi vilkår for, at barns deltakelse under måltidet styres av regler og bordskikk og med lite rom for brudd på disse. Dersom reglene ikke tas opp til diskusjon, vil et regelstyrt måltidsfellesskap kunne utelukke alternative måter å være deltaker på. Bordskikk, kan da med begrep fra diskursteorien kunne bli en myte, det vil si et forsøk på å dekke over dislokasjoner (Howarth 2005, s. 161), og måltidet vil kunne bli det Dahlberg & Moss (2000, s. 50) kaller en lukket institusjon som kun gir vilkår for at barn deltar i rutiner og i reproduserende og gjentakende handlinger. For å skape demokrati kreves det, med utgangspunkt i teorien om det radikale demokrati, et spenningsforhold mellom orden og uorden. Det ustabile og kaos er uunngåelig både i sosiale og politiske fellesskap (Mouffe, 2005a) og for å skape demokratisk praksis hevder Mouffe at konfliktfylt konsensus er nødvendig. Dette innebærer at konsensus må akkompagneres av uenighet. Deltakelse i et måltidsfellesskap som styres av regler og bordskikk som ikke tas opp til revurdering, kan ut fra denne teorien sees som et forsøk på "stabilization of something essentially unstable and og chaotic" (Mouffe, 2005a, s. 136).

Ut fra diskursteorien kan en se måltidsstrukturene i likhet med andre institusjonsstrukturer, som midlertidige konstruksjoner som kunne vært annerledes. Dersom ordensdiskursen vektlegger konsensus om den rette måten å være måltidsdeltaker på, vil det kunne hindre muligheter for at barn som måltidsdeltakere kan bidra til å synliggjøre at måltidsstrukturene er kontingente. I stedet vil ordensdiskursen kunne gi vilkår for at barn tilsynelatende gir sin tilslutning til det korrekte og lære at dette er den

beste form for deltakelse. Ut fra teorien om det radikale demokrati vil konsensus kunne føre institusjonsdeltakerne inn i apati og frata dem lysten til å delta (Miessen, 2007). Hvis de taustemmenene ikke kommer fram, vil det kunne innebære fare for demokrati, der autoriteter overtar ledelsen og eventuelle konflikter som vil dukke opp i kampen for å nå enighet, vil kunne få et antagonistisk preg. Dersom ordensdiskursen gir muligheter for måltider som er regulerte med lite rom for barns aktive utforskning, vil dette i så fall kunne stå i et spenningsforhold til oppfatninger om barns væremåte som utforskende og som i lek transformerer sine omgivelser. Som tidligere nevnt, vil dislokasjoner kunne skape antagonistiske relasjoner der partene forsøker å frata den andre sin identitet. I demokratisk praksis verken kan eller bør konflikter og uenighet fjernes (Moe, 2006), men det sentrale må være å endre antagonistiske relasjoner til agonistiske. Også under måltidet på småbarnsavdelinger vil relasjonene mellom de som deltar i måltidet være avgjørende for om det kan ses som demokratisk praksis. Ordensdiskursen i samtalen begrenser disse mulighetene fordi den understreker verdien av enighet og underkjenner ulike måter å være deltakere på. Dette gir dårlige betingelser for demokratisk praksis, noe utforskingdiskursen i samtalen, derimot skaper vilkår for.

Å være deltaker i måltidsfellesskap med ulike kollektive identiteter, uenighet og konfliktfylt enighet

Denne studien sannsynliggjør er at noe av det de to diskursene i samtalen kjemper om å gi mening, er om uenighet skapes fordi barn bryter normene for bordskikk eller at uenighet skapes fordi normene for bordskikk ikke passer til barn som måltidsdeltakere. Når noe skiller seg ut fra normene, mener Vandenbroeck (2009), at det ikke bare er viktig å vise toleranse for dette, men at normene også må tas opp til diskusjon. Som tidligere nevnt, vil ordensdiskursen kunne gi vilkår for at reglene bevarer og at måltidsdeltakerne må tilpasse seg disse. Utforskingdiskursen vil imidlertid kunne gi vilkår for at måltidsdeltakerne lærer at regler og strukturer er nødvendig, men også at de kan utprøves, tolkes og endres, og at de som måltidsdeltakere, vil kunne delta i denne endrings- og demokratiseringsprosessen.

Et måltid uten regler vil kunne innebære total uorden. I det radikale demokrati, aksepteres or-

den, ikke fordi det har verdi i seg selv, men fordi det er alternativ til total uorden. Total uorden skaper ikke rom for deltakelse i demokratiske prosesser, så dersom det å være måltidsdeltaker på småbarnsavdeling skal kunne være å delta i en demokratisk prosess, kreves det en orden eller noen strukturer (som kan forstyrres). I samtalen om katten som ble tatt inn under måltidet, argumenterer Inger som representant for en kollektiv identitet som "vi", for å ta inn katten, samtidig som hun også refererer til en etablert orden og en annen kollektiv identitet, "de", som ikke anerkjenner dette og det kan synes som om hennes brudd på reglene kunne finne sted nettopp fordi det var en orden som samtidig skapte stabilitet. Slike strukturer må være tilstede for å skape en viss orden. Samtidig gir utforskingdiskursen i samtalen rom for utforskning av disse og det kan forstås som at den gir rom for konfliktfylt enighet. Konfliktfull enighet forutsetter at representantene for de ulike kollektive identitetene anerkjenner hverandres rett til å gjøre det samme (Mouffe, 2005a, s. 121), og at relasjonene preges av agonisme. Dette vil under måltidet kunne gi muligheter for at måltidsdeltakerne vil måtte være enige i noen sider ved det som konstituerer fellesskapet, for eksempel at maten skal spises ved bordet og at alle skal ha muligheter til å få mat. Samtidig vil diskursen kunne gi rom for at deltakerne kan være uenige og kjempe om å finne innpass med sin *tolkning* av noen av strukturerne. Når teorien om det radikale demokrati, hevder at er det viktig for demokrati at "... alle institusjoner og rutiner i hele samfundet konstant skal være kritiserbare" (Madsbjerg 2002, s. 245), mener jeg derfor at utforskingdiskursen i samtalen vil kunne gi vilkår for at deltakelse i måltidsfellesskap vil kunne være demokratisk praksis dersom relasjonene preges av agonisme og at kopper som kantreter, katter som kommer på besøk og rekkefølgen på pålegget ses som måter å kritisere og stille spørsmål ved måltidsstrukturene på.

AVSLUTTENDE KOMMENTARER

For noen kan veien fra demokrati til måltidsfellesskap på småbarnsavdeling synes lang, men Mouffe (2005a, s. 53) understreker at det skjer mye politikk i det som hittil ikke har vært betraktet som politiske arenaer og at det er nødvendig å utvide demokrati. Selv om det også hevdes at små barn ikke kan delta i demokratisk praksis i barnehagen, fremheves likevel betyd-

ningen av at barn lærer å være demokratisk deltaker først og fremst gjennom å delta i ulike praksiser i livet og ikke gjennom å bli undervist om dette (Biesta, 2011; Biesta & Lawy, 2006). Intensjonen med artikkelen har vært og utforske hvordan brudd og uenighet med strukturer for måltidsfellesskap konstrueres diskursivt i samtaler med ansatte på småbarnsavdelinger og å diskutere hvordan diskursene vil kunne gi ulike vilkår for uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet. Ut fra teorien om det radikale demokrati har det i denne artikkelen vært argumentert for at utforsningsdiskursen i samtaler vil kunne gi vilkår for uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling.

I et radikalt demokrati blir uenighet og konflikter verdsatt og beskyttet fordi det ivaretar og konstituerer et pluralistisk fellesskap. Dersom en i en utdanningssammenheng klarer å ivareta pluralisme og gi muligheter for en pedagogikk som forstyrrer det som synes som "normalt", vil dette kunne ivareta det enkelte barns unikhet (Biesta 2010, s. 90f). Uenighet i form av kopper som kantrer, katter som kommer på besøk og utradisjonelle måter å smøre pålegge på, kan da ses som et "vibrerende sammenstød" i interessekonflikter, noe Mouffe (2002, s. 191) mener er nødvendig for en sunn demokratisk prosess. Dette krever imidlertid at relasjonene må endres fra antagonistisk til agonistisk, med rom for konfliktfylt konsensus. I en travel barnehagehverdag vil det imidlertid under måltidet kunne være mer tidsbesparende om alle følger samme reglene og er enige, enn å skulle gi rom for uenigheter. Men dersom en som Biesta (2007) hevder at demokrati ikke er en normaltilstand som alltid finnes, men opptrer sporadisk og at det også i barnehagesammenheng oppstår små demokratiske øyeblikk (Bae, 2009a) vil utforsningsdiskursen i samtaler kunne gi vilkår for at barn under måltidet kan delta i demokratiske prosesser med sine ulike tolkninger og former for uenighet, samtidig som det må finnes en orden disse innspillene er forskjellig fra.

LITTERATUR

- Alcock, S. (2007). Playing with rules around routines: Children making mealtimes meaningful and enjoyable. *Early Years*, 27(3), 281–293.
- Bae, B. (2005). Å se barn som subjekt. I Barne- og familiedepartementet (2005). *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små!* (Vedlegg 1 til rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren). Oslo: BFD.
- Bae, B. (2009a). Samspill mellom barn og voksen ved måltidet: Muligheter for medlæring? *Nordisk barnehageforskning*, 2(1), 3–15.
- Bae, B. (2009b). Children's right to participate: Challenges in everyday interactions. *European early childhood education research journal*, 17(3), 391–406.
- Biesta, G. & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 136(1), 63–79.
- Biesta, G. (2007). Don't count me in: Democracy, education and the question of inclusion. *Nordisk Pedagogikk*, 27(01), 18–29.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. London: Paradigm.
- Biesta, G. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 141–153.
- Brunstad, P.O. (2004). *Måltidet: Menneskets og identitetens "fødested"*. <http://www.pobrunstad.no/?p=708http> [lest: 12.jan.2011].
- Bugge, A. (2005). *Middag: En sosiologisk analyse av den norske måltidspraksis*. NTNU Trondheim: PhD. avhandling.
- Bugge, A. & Døving, R. (2000). *Den norske måltidspraksis: Ideal og praksis*. (Rapport nr 2). Oslo: Statens institutt for forbruksforskning.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. London: Routledge.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2007). (Red.), *Diskursanalys i praktiken*. Stockholm: Liber.
- Claussen, T., Gjerding, H., Hansen, A. D., Jensen, A., Jensen, C., Kaltoft, H., Madsbjerg, C., & Pram, U. G. (Red) (2002). Diskursteori, radikalt og pluralt demokrati: En introduktion til Laclau og Mouffe. I E. Laclau & C. Mouffe. *Det radikale demokrati: Diskursteoriens politiske perspektiv* (sid. 11–36). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*, London: Rutledge.
- Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Acta Universi-

- tas Gothenburgensis 268. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Haavind, H. (2000). På jakt etter kjønnede betydninger. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode: Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (sid. 7–59). Oslo: Gyldendal.
- Hansen, A. D. (2009). Radikalt demokrati. I A. Jupskås, K.K. Rådahl, K. & A. Snildal, (Red.), *Demokratiet før og nå: Essays fra Oslostudentenes demokratiuke* (sid. 59–72). Oslo: Unipub.
- Hauxner, K. (2002). Intet demokrati uten lidenskap. I E. Laclau & C. Mouffe, *Det radikale demokrati: Diskursteoriens politiske perspektiv* (sid. 251–256). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Howarth, D. (2005). *Diskurs: En introduksjon*. København: Hans Reitzel.
- Johannesen, N., & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning: Noen perspektiver*. Oslo: Cappelen.
- Johansson, E. (2005). Children's integrity: A marginalized right. *International Journal of Early Childhood*, 37(3) 109–124.
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kaplan, I., & Howes, A. (2004). Seeing through different eyes: Exploring the value of participative research using images in schools. *Cambridge Journal of Education* 34(2), 143–155.
- KD (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kjørholt, A. T. (2004). *Childhood as a social and symbolic space discourse on children as social participants in society*. Trondheim NTNU: Dr. Polit. avhandling.
- Kjørholt, A. T. (2005). The competent child and "the right to be oneself": Reflections on children as fellow citizens in early childhood centre. I A. Clark, A.T. Kjørholt, & P. Moss, (Red.). *Beyond listening*. (sid. 151–173). Bristol: Policy Press.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2002). *Det radikale demokrati: Diskursteoriens politiske perspektiv*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- McIntyre, A. (1998). Dydene, livets enhet og tradisjon. I J. A. Vetlesen (Red.), *Dydsetikk* (sid. 22–45). Oslo: Humanistisk forlag.
- Madsbjerg, C. (2002). Som at tegne i vand: Interview med den argentinske filosof Ernesto Laclau. I E. Laclau, & C. Mouffe, *Det radikale demokrati: Diskursteoriens politiske perspektiv* (sid. 239–250). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lærande*. Lund: Studentlitteratur.
- Meiselman, H. L., Johnson, J. L., Reeve, W., & Crouch, J. E. (2000). Demonstration of the influence of the eating environment on food acceptance. *Appetite*, 35(3), 231–237.
- Miessen, M. (2007). *Articulated power relations: Markus Meissen in conversation with Chantal Mouffe*. <http://roundtable.kein.org/node545>. Lest: jan 2010.
- Moe, H. (2006). Lidenskap som politikkenes drivkraft: Et intervju med Chantal Mouffe. *Norsk medietidsskrift*, 13(2), 159–165.
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5–20.
- Mouffe, C. (2001). Democracy: Radical and plural. *Center for the Study of Democracy Bulletin*, 9(1), 10–13.
- Mouffe, C. (2002). For en agonistisk pluralisme. I E. Laclau & C. Mouffe, *Det radikale demokrati: Diskursteoriens politiske perspektiv* (sid. 185–193). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Mouffe, C. (2005a). *On the political*. New York: Routledge.
- Mouffe, C. (2005b). *The democratic paradox*. London: Verso.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordstrøm, L. (2003). Tack før maten: Hur barn lærer seg måltidskultur. *Barn*, 21(2–3), 19–33.
- NESH (2005). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, juss og humaniora*. <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06>. Lest okt.2009.
- Nyland, B. (2009). The guiding principles of participation: Infant, toddler groups and the United Nations convention on the rights of the child. I J. Brownlee & E. Johansson (Red.), *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy* (sid. 26–43). London: Routledge.
- Ochs, E., & Shohet, M. (2006). The cultural structuring of mealtime socialization. *New Directions for child and adolescent development*. No 111, 35–49 [Wiley Periodicals Inc], DOI 10.1002/cad.153.
- Prout, A. (2000). Children's participation: Control and self-realisation in British late modernity. *Children & Society*, 14(4), 304–15.
- Rasch, B. E. (2004). Innledning. I K. Midgaard & B. E. Rasch (Red.), *Demokrati: Vilkår og virkning* (sid. 11–20). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringen, S. (2009). *Hvorfor demokrati?* Oslo: Koloritt.

- Rusk, G. (1995). *Nytelse, næring, kultur: En bok om mat og drikke*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schou, L. R. (2001). Democracy in education. *Studies in Philosophy and Education*, 20(4), 317–329.
- Sølhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. Universitetet i Oslo: Avhandling for graden dr. polit.
- Sosial- og helsedirektoratet. (2007). *Retningslinjer for mat og måltider i barnehagen*. http://www.helsedirektoratet.no/vp/multimedia/archive/00018/IS-1484_18090a.pdf. Lastet ned nov. 2007.
- Søndergaard, D. M. (2000). Destabiliserende diskursanalyse: veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning. I H. Haavind, (Red.), *Kjønn og fortolkende metode* (sid. 60–104). Oslo: Gyldendal.
- Syse, H. (2004). Fellesskap og demokrati. I K. Midgaard & B. E. Rasch (Red.), *Demokrati: Vilkår og virkning* (sid. 113–132). Bergen: Fagbokforlaget.
- Torring, J. (1999). *New theories of discourse: Lacan, Mouffe & Žizek*. Oxford: Blackwell.
- Trondman, M. (2008). Bypass surgery: Rerouting theory to ethnographic study. I G. Walford (Red.), *How to do educational ethnography* (sid. 115–140). London: Tufnell Press.
- Vandenbroeck, M. (2009). "Let us disagree": *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 165–170.
- Weigaard, J. & Eriksen, E. O. (2004). Deliberasjon og demokrati. I K. Midgaard & B. E. Rasch (Red.), *Demokrati: Vilkår og virkning* (sid. 82–111). Bergen: Fagbokforlaget.
- Young, I. M. 2000. *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Ødegaard, E. E. (2006). Kaptein Andreas og hans mannskap: Drøfting av forskningsdata om en gutts stemme og hans innflytelse på barnehagens innhold, *Barn*, 24(1), 67–89.
- Østrem, S. (2008). *Barns subjektivitet og likeverd: Et bidrag til diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring*. Oslo Universitet: Dr. grads avhandling.

ARTIKKEL II

Grindland, B. (2012) På kanten av kaos. Om orden og uorden i måltidsfellesskap på småbarnsavdeling i barnehagen. I B. Bae (Red.). *Medvirkning i barnehagen - Potensialer i det uforutsette* (s. 57-78). Bergen: Fagbokforlaget.

Kapittel 3

På kanten av kaos

Om orden og uorden i måltidsfellesskap
på småbarnsavdeling i barnehagen

Berit Grindland

Institusjonelle fellesskap preges av konvensjoner, rutiner, forpliktelser og statussystemer som forteller noe om homogene måter å være deltaker på (Gulløv 2004 s. 56). Slike strukturer indikerer at det kan skapes orden i et fellesskap, og at denne ordenen er noe som kan forutsies og kontrolleres (Biesta og Osberg 2010, s. 2). Måltidet på småbarnsavdeling er en institusjon der strukturene til daglig kalles bordskikk. Intensjonen med bordskikk er å skape orden og gi retningslinjer for homogene måter å være måltidsdeltaker på. Intensjonen med denne artikkelen er å undersøke hvordan måltidsfellesskap på småbarnsavdeling kan forstås på en annen måte enn som et ordnet fellesskap, gjennom å undersøke noen begreper fra to teorier som fremhever verdien av at fellesskap er – og må være – pluralistiske, komplekse og ustabile (Doll 2008; Mouffe 2005a) og med mangfoldige måter å være deltakere på. Begrepene er hentet fra kompleksitetsteori (Doll, Fleener, Trueit og Julien 2005; Mason 2008a) og Ernesto Laclau og Chantal Mouffes teori om det radikale demokrati (Laclau og Mouffe 2002; Mouffe 2005a, b). Med bakgrunn i at teoriene anser fellesskap som komplekse, fremhever de også verdien av at dette kan føre til endringer i det som strukturerer fellesskapet, og at fellesskapet dermed også endres. Teoriene forkaster likevel ikke orden som et sentralt element for å konstituere fellesskap eller i det minste en *viss* orden (Mouffe 2001). Orden og uorden anses ikke som motsetninger som utelukker hverandre i disse teoriene. Et fellesskap kan samtidig være preget både av orden og uorden.

Denne artikkelen tar utgangspunkt i en diskursanalyse av syv forskningssamtaler med ansatte på småbarnsavdelinger om måltidet. I en tidligere artikkel som er skrevet ut fra denne analysen, er det vist at når samtalene dreier seg om kopper som

kantrer, barn som velger utradisjonelle kombinasjoner av pålegg eller en voksen som inkluderer en katt i måltidsfellesskapet, så kan slike brudd på måltidsstrukturene ses som et uttrykk for uenighet om strukturene (Grindland 2011). I samtalene er det identifisert to diskurser som tillegger denne uenigheten ulik mening, og som vil kunne skape ulike vilkår for om det i måltidsfellesskapet er plass for uenighet omkring måltidsstrukturene eller ei. Den ene diskursen, en ordensdiskurs, vil kunne skape vilkår enten for at en unngår slike situasjoner som skaper uenighet, eller at de må kontrolleres hvis de oppstår, slik at måltidsfellesskapet kommer til enighet om strukturene. Den andre diskursen, en utforskningsdiskurs, vil imidlertid kunne gi vilkår for uenighet i måltidsfellesskapet. Ut fra teorien om det radikale demokrati argumenteres det i artikkelen for at denne uenigheten kan forstås som deltakelse i demokratisk praksis. Dette forutsetter imidlertid at relasjonen mellom deltakerne preges av det som i teorien kalles agonisme (Mouffe 2005a, s. 52). I relasjoner som preges av agonisme, er deltakerne vennligsinnede og anser det som strukturerer fellesskapet, som midlertidige konstruksjoner som ulike deltakere kan tolke på ulike måter og så bidra til å endre.

I analysen oppdaget jeg i samtalene et mønster av situasjoner som jeg har kalt «alle-vil situasjoner». De innebar at når et barn eller en voksen bryter måltidsstrukturene, synes det som en innforståthet at alle barna da vil kunne komme til å gjøre det samme, og dette vil kunne skape kaos. Et eksempel på en slik «alle-vil situasjon» er fra en av samtalene der de ansatte forteller at det inngikk i måltidsstrukturen at det var de voksne som skulle skjenke melk til barna. Det var for å unngå søl. I samtalen kommer det likevel frem at barna av og til ville prøve, og at dette kunne føre til at da ville også de andre barna helle melk:

Ragnhild: Nei, det har smitteeffekt, ei begynte, så ville alle.

Elin: De kommer ikke på det vanligvis, men når en vil, så vil alle. Det er litt den.

Det synes som om det å bryte måltidsstrukturene smitter fra ett barn til alle barna, og i samtalene kjempet de to diskursene om å gi måltidsfellesskap mening når slike episoder oppstår. I ordensdiskursen ble det konstruert et måltidsfellesskap der slike episoder forstyrrer og kan komme til å ødelegge fellesskapet, mens utforskningsdiskursen konstruerte slike episoder som ikke truende for måltidsfellesskap på småbarnsavdeling. Dette satte meg på sporet av å finne teorier som kunne bidra til å forstå et fellesskap med et slikt mønster i, et fellesskap som ikke ødelegges av uenighet eller av at måltidsstrukturene brytes og «alle-vil-situasjoner» plutselig kan oppstå. På denne bakgrunn kan analysen som ligger til grunn for denne artikkelen, sies å bevege seg i en pendling mellom teori og empiri. Empirien var utgangspunktet, men gjennom

diskursanalyse kom det frem et mønster som førte meg til noen begreper fra to teorier som er lite brukt i barnehagesammenheng: kompleksitetsteori og teorien om det radikale demokrati. I denne artikkelen undersøkes det hvordan de teoretiske begrepene er med på å utvide forståelsen av et måltidsfellesskap med plass for «alle-vil-situasjoner», samtidig som begrepene fylles med nytt innhold gjennom at de illustreres med utdrag fra forskningssamtalene.

På denne bakgrunn har denne artikkelen en todelt problemstilling:

Hvordan skapes en forståelse av måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger i pendlingen mellom teorier om komplekse systemer og pluralistiske fellesskap og empiri fra forskningssamtaler? Hvordan vil en slik måte å forstå fellesskap på kunne gi vilkår for barn som måltidsdeltakere på småbarnsavdeling i barnehagen?

De teoretiske begrepene som undersøkes fra kompleksitetsteori i denne artikkelen, er det plutselige (emergence) fellesskapet som åpent og lukket selvorganiserende system, ordnet uorden og ustabil stødighet. Fra teorien om det radikale demokrati er det begrepene antagonistisk og agonistisk relasjon og konfliktfull enighet som undersøkes.

Til slutt i denne artikkelen diskuteres det hvordan en forståelse av måltidsfellesskap som et komplekst system og som et pluralistisk fellesskap vil kunne gi vilkår for barn som deltakere i måltidsfellesskap på småbarnsavdeling.

Måltidet som institusjon

For å kunne argumentere for hvordan en ut fra de nevnte teoretiske begrepene vil kunne forstå måltidsfellesskap på småbarnsavdeling, gis det først en argumentasjon for at måltidet ivaretar sentrale sider av menneskets liv og dermed også blir en viktig pedagogisk situasjon og et aktuelt forskningsfelt i barnehagen. Deretter vises det hvordan måltidet kan forstås som en institusjon som opprettes gjennom å legge til rette for at orden kan forutsies og kontrolleres gjennom strukturer og bordskikk som deltakeren forventes å følge.

Måltidet i barnehagen ivaretar på en konkret måte ett av barnehagens samfunnsmandat med å støtte og ta hensyn til det enkelte barn, samtidig som hensynet til fellesskapet skal ivaretas (KD 2006, s. 7). Dette spenningsforholdet mellom verdier som assosieres med individualitet og med konformitet (Aronsen 2004, s. 11), er et grunntrekk ved det å være menneske. Spenningsforholdet oppstår når individuelle ønsker og behov må utsettes for å tilpasses andre for å kunne delta i et fellesskap. I en historisk sammenheng har tilfredsstillelse av flere og flere fysiske behov gått over til å bli private og individualistiske prosjekter, mens sultbehovet fortsatt tilfredstilles i

fellesskap med andre (Bugge og Døving 2000). Georg Simmel (1993), som var en av de første tyske sosiologer, hevder at av alt som menneskene har felles, utgjør behovet for mat og drikke det sterkeste fellestrekket. Samtidig er dette også det mest egoistiske trekket. Fellesskapet er så sentralt ved måltidet at det kan stilles spørsmål ved om det å spise alene er et måltid. De sosiale aspektene ved måltidet trekkes fram når voksne beskriver «det minneverdige» måltidet (Lashley, Morrison & Randall 2005), og også 5-åringene i barnehagen understreker dette når de fremhever at det å få sitte med vennene sine er med på å gjøre måltidet trivelig (Bjørgeren 2009). Fellesskapet og det som skjer i møtet mellom deltakerne i et måltid, påvirker også den enkeltes helhetsopplevelse av måltidet, blant annet hvordan maten smaker (Gustafsson 2004).

I et samfunn ivaretas spenningsfeltet mellom individuelle behov og det å være deltaker i et fellesskap av mange, ulike institusjoner. Et kjennetegn ved institusjoner er, som nevnt i innledningen, at de preges av konvensjoner, rutiner, forpliktelser og statussystemer som forteller noe om homogene måter å være deltaker i denne institusjonen på (Gulløv 2004, s. 56). Her kan både politiske partier, humanistiske organisasjoner og trafikk trekkes frem som eksempel på institusjoner som har «kjøreregler» som er felles for alle deltakerne, og som de må forholde seg til og handle ut fra. Bugge og Døving (2000, s. 8) konkluderer også i sin rapport «Det norske måltidsmønster» med at måltidet kan ses som en institusjonalisert aktivitet som kjennetegnes av bestemte strukturer. Georges Canguilhem, en viktig inspirator for blant annet Michel Foucault (Foucault 1991, s. 7 I: Canguilhem 1991), viser hvordan det individuelle må vike til fordel for å skape homogene måter å delta på, når han skriver at normene skal «... forene det som er forskjellig, oppløse mangfold og gjøre slutt på ulikheter» (ibid., s. 40, min oversettelse). Normene som skaper strukturerer i måltidsfellesskapet, kalles som nevnt bordskikk. Disse gir føringer for felles forventninger til hva måltidsdeltakerne bør, skal og kan gjøre eller ikke gjøre.

Ved barnehagestart har det enkelte barnet sin rytme når det gjelder fysiske behov, for eksempel sult. Ut fra Canguilhems beskrivelse av normenes betydning kan bordskikk på småbarnsavdeling sies å ha som intensjon å gjøre slutt på ulikhet og forene det som er forskjellig. Det kan blant annet innebære at den enkelte må gi slipp på sin spiserytme og endre den slik at alle får en unison spiserytme. Videre vil en intensjon med bordskikk kunne være å skape vilkår for et homogent fellesskap med en felles identitet, «vi».

Som nevnt i innledningen konstruerer utforskningsdiskursen i samtalen et annet måltidsfellesskap enn et homogent fellesskap. Det er et fellesskap med rom for uenighet og brudd på måltidsstrukturene. I en av teoriene som undersøkes i denne artikkelen, teorien om det radikale demokrati, vises det til verdien av at det de siste tiårene er satt spørsmålsteget ved om det gode liv i fellesskap hviler på et ønske om homogenitet

(Mouffe 2005b, s. 38). Mouffe stiller videre spørsmål ved om mennesker har noe felles, og om regler kan være universelle. Denne artikkelen følger opp dette spørsmålet gjennom å undersøke hvordan pendling mellom begreper fra kompleksitetsteori og teorien om det radikale demokrati og utdrag fra forskningssamtalene kan gi en forståelse av måltidet på småbarnsavdeling i barnehagen som noe annet enn et fellesskap som legger til rette for orden, og at orden kan forutsies og kontrolleres gjennom regler og bordskikk.

Tidligere forskning om små barn, fellesskap og måltid

Både Løkkens (2004) og Greves (2009) forskning viser at barn under tre år i barnehagesammenheng viser glede over å tilhøre et barnefellesskap med identitet som «vi». Med bakgrunn i teorien til Mearlau Ponty (1964), som hevder at småbarn er sosialt inkontinente, noe som innebærer at den sosiale trangen er så sterk at de ikke kan holde den tilbake, viser Løkkens (2004) forskning at barn under tre år som kroppssubjekter inngår i sosiale fellesskap i tumlelek og firekonserter. Under måltidet vil de voksnes holdninger til barns ulike innspill og samhandlinger virke inn på hva barn lærer av å delta i måltidsfellesskapet (Johansson og Pramling Samuelsson 2001). For eksempel kan det gi muligheter for at enkeltbarns initiativ til samtale under måltidet fører til at barnet får innflytelse på og blir medvirkende til det øvrige innholdet i barnehagen (Ødegaard 2006). Voksne som svarer bekreftende på barns humoristiske innspill under måltidet, vil også kunne gi vilkår for at barn som ellers er stille og rolige, kan bli aktive deltakere i samspillet under måltidet (Bae 2009).

Selv om hverdagen i barnehagen kjennetegnes av ledelse, rutiner og regler, handler det også om at både barn og voksne bryter disse, og at noe uventet og plutselig kan oppstå (Markström 2005, s. 86). Under måltidet skaper barn sine egne, lekende fellesskap på tvers av de voksnes intensjoner (Alcock, 2007). Gulløv (2004) viser hvordan barn og voksne i barnehagen medvirker til både å reprodusere, men også å formulere, definere og forhandle om det hun kaller institusjonslogikkene, dvs. felles avleirede forestillinger. Som eksempel viser Gulløv hvordan barn som kjenner regelen om at de ikke skal bytte mat med andre, likevel gjør det, men passer på at de voksne ikke ser det (Gulløv 2004, s. 53 ff.).

På bakgrunn av denne forskningen er mitt bidrag i denne artikkelen å undersøke hvordan de to nevnte teoriene kan være til hjelp for å forstå måltidsfellesskap på småbarnsavdeling, når måltidsstrukturene utfordres gjennom at barn og voksne gjør noe uventet som kan føre til at «alle-vil-situasjoner» plutselig kan oppstå.

Metodologiske valg

Forskningssamtalene som det brukes noen utdrag av i denne artikkelen for å illustrere de ulike teoretiske begrepene, er gruppesamtaler med personalet på fire småbarns-avdelinger. Samtalene fant sted i forlengelsen av syv lunsjmåltider på avdelingene i perioden januar til mars 2006 og varte fra 35 til 55 minutter. De ble tatt opp med digitalt opptaksutstyr og er transkribert til 150 sider tekst. Som nevnt i innledningen er det gjort en diskursanalyse av samtalene der det er identifisert to ulike diskurser om måltidsfellesskap. Kort kan en diskurs forklares som en måte å forstå verden på (Jørgensen og Philips 1999/2006) eller gi mening til verden på (Neuman 2001). Ernesto Laclau, som har utarbeidet grunnlaget for teorien om det radikale demokrati sammen med Chantal Mouffe, sier i et intervju at en diskurs er en sosial optikk «... der er de briller som vi ser og forstår vores samtid igennem» (Madsbjerg 2002, s. 239). Ut fra denne korte redegjørelsen for hva en diskurs er, kan en si at det i samtalene var to ulike måter å se på, snakke om, gi mening til og forstå måltidsfellesskap på. Jeg har kalt diskursene en ordensdiskurs og en utforskningsdiskurs.

Som nevnt i innledningen synes det som om «alle-vil-situasjoner» vil kunne oppstå plutselig og uforutsigbart under måltidet. Slike situasjoner synes å kunne føre til kaos. Et eksempel som illustrerer dette, er hentet fra en samtale om et barn som ville spise med tallerkenen opp ned, og der det i samtalen argumenteres på følgende måte for å hindre dette:

Nina: Det kan bli litt sånn kaos. Måltidet er en situasjon som lett blir litt kaos, og da kommer gjerne fokuset bort fra spisingen.

Det synes her som om det ikke bare er det å spise med tallerkenen opp ned som kan føre til kaos, men at måltidet generelt er en situasjon som lett kan bli kaos, og at barnas fokus da blir rettet mot annet enn på å spise. Sett ut fra ordensdiskursens konstruksjon av måltidsfellesskap i samtalene kan en si at en primær oppgave med måltidet er å skape strukturer som gir vilkår for en viss orden, slik at barna kan spise seg mette. Når noe bryter med dette, vil det kunne trekke barnas konsentrasjon bort fra maten, og måltidets primære oppgave kommer i bakgrunnen. Hvis jeg i forskningen hadde vektlagt å analysere hvordan denne diskursen i samtalene konstruerer måltidsfellesskap, kunne konklusjon ha blitt at «alle-vil-situasjoner» ikke passer inn i måltidsfellesskap på småbarnsavdeling, fordi det kan skape kaos og det vil kunne hindre barna fra å spise seg mette. Men samtalen fortsatte imidlertid med at Nina sa: «Men, de spiser jo godt, så det hadde ikke gjort noe det heller, en gang iblant ...» Dette åpner opp for en annen forståelse av det plutselige som oppstår, og at «alle-vil-situa-

sjoner» synes å være forenlig med måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling selv om de kan skape kaos. Dette gir en forståelse av et måltidsfellesskap der «alle-vil-situasjoner» ikke trenger å unngås eller kontrolleres.

Hvordan kunne jeg så forstå at et måltidsfellesskap der «alle-vil-situasjoner» som plutselig oppstår kan endre fellesskapet og ende i kaos? Mitt første steg i analysen var at slike episoder fremkalte mentale bilder hos meg av fugleflokker og fiskestimer som plutselig endrer formasjon og retning, uten at de likevel mister strukturen, eller at formasjonen går i oppløsning (Nøttestad 2008). Jeg fant artikler som blant annet omtalte slike fellesskap som svermeriske organisasjoner (Røyrvik 2000). Teoretiske begreper som utdyper slike organisasjoner, fant jeg i videre søk om kompleksitetsteori (Doll 2008; Jörg 2007). I tillegg så jeg etter hvert i analysearbeidet at også begreper fra teorien om det radikale demokrati, som omhandler pluralistiske fellesskap, og som jeg hadde brukt i en annen artikkel, kunne gi mening til «alle-vil-situasjonene» i empirien (Grindland 2011; Mouffe 2005b). Siden begge teoriene har vært lite brukt i barnehagesammenheng og var ukjente, trengte jeg i hele analysearbeidet eksemplene fra empirien som illustrasjon for å finne mønster i teoriene. Analysen vil, som tidligere nevnt, derfor kunne ses som en undersøkelse av hvordan pendlingen mellom teoretiske begreper og eksempler fra forskningsamtalene gjensidig kan gi ny forståelse til begge. Videre i artikkelen gis det derfor ikke en ren redegjørelse for teori, men den illustreres med eksempler fra forskningsamtalene. Samtidig gis eksemplene fra forskningsamtalene mening gjennom de teoretiske begrepene.

Teoretiske perspektiver

Fellestrekk ved kompleksitetsteori og teorien om det radikale demokrati

Kompleksitetsteori er ikke en enhetlig teori, men en samling av teorier som alle er opptatt av «det komplekse» (Cilliers 2010; Doll, Fleener, Trueit og Julien 2005; Doll 2008; Elliott og Kiel 1997; Mason 2008). I artikkelen omtales den derfor i ubestemt form: kompleksitetsteori.

Kompleksitetsteori har opphav i naturvitenskapen, men har de siste tiårene også fått innpass i samfunnsvitenskap (Mason, 2008b, s. 33). Fokus i kompleksitetsteori er først og fremst rettet mot at i systemer, enten det er i naturfenomener som fiskestimer eller sosiale fellesskap i utdanningssammenheng, kan noe plutselig (emerge) oppstå som kan føre til endringer i hele systemet. «Complexity [...] is really a science of emergence», hevder Waldrop (1993 sitert i Mason 2008, s. 33).

Den andre teorien som det brukes begreper fra i denne artikkelen, er som sagt teorien om det radikale demokrati. Teorien er utarbeidet av ekteparet Ernesto Laclau og Chantal Mouffe (Laclau og Mouffe 2002; Mouffe 2005a, b) og omhandler politiske og sosiale fellesskap. Teorien fremhever verdien av at fellesskap alltid vil være pluralistiske. Det er ikke et mål å skape enighet blant deltakerne i et fellesskap, men å bevare det pluralistiske. Teorien anser identiteter som relasjonelle, og den enkelte deltakers identitet vil aldri være fastlåst, men i endring (Angus 1998). Teorien hevder at selv om fellesskap er pluralistiske og dette verdsettes, er det en forutsetning for demokratiske prosesser at det finnes institusjoner som kan skape en *viss* orden i fellesskapet (Mouffe 2001). Strukturene som skaper en viss orden i institusjonene, må imidlertid kunne tolkes på ulike måter av de ulike deltakerne i fellesskapet. Fellesskap og institusjoner er dermed ikke fastlåste, men vil kunne endres.

Begge teoriene retter med andre ord oppmerksomheten mer mot endringer som vil kunne skje i et fellesskap, enn mot det som forener og konserverer det (Fleener 2005; Laclau og Mouffe 2002). Videre forutsettes det i begge teoriene at begrepspar som orden–uorden, enighet–uenighet og stabilitet–ustabilitet ikke er dikotomiske og utelukker hverandres tilstedeværelse i et fellesskap. Teoriene fremhever det som verdifullt at et fellesskap *samtidig* kan være både strukturert og tilfeldig, stabilt og ustabilt og dermed kunne endres (Doll 2008, s. 188).

Relasjoner og det plutselige

En intensjon med kompleksitetsteori er å gi hjelp til å forstå og forholde seg til mange av de plutselige, ikke-lineære og uforutsigbare aspektene i sosiale fellesskap eller systemer (Elliot og Kiel 1997). Fokus er ikke rettet mot å vise hvordan systemer kan opprette kontroll når noe plutselig oppstår. I kompleksitetsteori brukes Ludwig von Bertalanffys begrep selvorganiserende systemer om systemer eller fellesskap der endringer plutselig oppstår, uten ytre påvirkninger eller som følge av at en intern leder gir beskjed om endringene (Alhadeff-Jones 2008, s. 68; Doll 2008, s. 186 ff; Morrison 2008, s. 17). Det som oppstår plutselig, og som kan endre hele systemet, kan ikke planlegges på forhånd. Som tidligere nevnt har ikke selvorganiserende systemer en leder, og endringene beskrives som «bottom-up»-prosesser (Morrison 2008, s. 17), det vil si at den kommer fra deltakerne i systemet. Det plutselige kan likevel ikke reduseres til egenskaper ved enkelte deltakere i systemet (Røyrvik 2000), og systemet som helhet anses som *mer* enn summen av delene (Mason 2008). Det som er «mer», er relasjonene mellom de ulike deltakerne i systemet (Doll 2008; Morrison 2008). Relasjonene beskrives i et selvorganiserende system som «that which is interwoven» (Jörg 2007, s. 1). Deltakerne er innvevd i hverandre gjennom relasjonene til andre i

fellesskapet, og det er i relasjonene *mellom* deltakerne og ikke i den enkelte deltaker at det plutselige oppstår, som kan komme til å endre hele systemet. Et eksempel fra en av forskningssamtalene som dreier seg om hvordan måltidet avsluttes, kan illustrere hvordan et fellesskap kan forstås som mer enn summen av de barna og de voksne som deltar, og at de er innvevd i hverandre gjennom relasjonene:

Berit: Men, er det noen som alltid er først ferdig? Er det noe mønster når det gjelder hvem som går først?

Inger: Når én går, så begynner det ...

Guro: ... da løsner det.

Inger: Når én er ferdig og går, så løsner det.

Guro: Det har også å gjøre med om det er voksne. Det er noe med at når én løfter seg, enten det er en stor eller liten, så løsner det.

Eksempelet kan illustrere et fellesskap med sterke relasjonelle bånd der det én deltaker gjør, kan føre til at hele fellesskapet endres. Når det første barnet har spist seg mett og forlater bordet, fortsetter ikke de andre å spise videre, men det kan synes som om alle plutselig er mette, i alle fall forlater de bordet i tur og orden, som i et kjede. Å samles rundt et bord for å spise er en måte å skape strukturer i fellesskapet på. Når én reiser seg, kan det ut fra samtalene synes som om strukturene som skaper måltidsfellesskapet, løsner eller går i oppløsning. Ikke bare i dette, men også i andre utsnitt av samtalene synes det som om både voksne og barn kan være opphavet til at slike plutselige relasjonelle endringer skjer. Så lenge de voksne sitter i ro, opprettholdes strukturene for måltidsfellesskapet, men dersom en voksen reiser seg, kan det føre til nye relasjoner der barna også reiser seg og måltidsfellesskapets strukturer løsner og endres.

Teorien om det radikale demokrati understreker også betydningen av relasjonene i et fellesskap når den fremhever at identiteter konstrueres relasjonelt. Dette innebærer at det ikke kan konstitueres et fellesskap med én kollektiv identitet, «vi». Det vil rett og slett være en umulighet fordi identitet som «vi» først kan konstitueres i relasjon til en identitet som «vi» er forskjellig fra, nemlig «de». Et pluralistisk fellesskap vil dermed alltid ha deltakere med ulike kollektive identiteter. Å forsøke å skape enighet i et slikt fellesskap mener Chantal Mouffe (2005a, s. 136) vil være et forsøk på å stabilisere noe som er essensielt ustabil og kaotisk. Ut fra denne teorien vil det verken være ønskelig eller mulig å opprette et balansert og unisont fellesskap (ibid., s. 22), og Mouffe (2005a, s. 15 ff. og s. 30 ff.) mener at konflikter derfor alltid vil være en tilstedeværende mulighet i alle fellesskap (Angus 1998).

I konflikter kan relasjonene mellom deltakerne preges på to ulike måter. De kan enten være antagonistiske (fiendtlige) eller agonistiske (vennlighsinne) (Mouffe

2005a, s. 9 ff). Antagonistiske relasjoner kan oppstå når en i et fellesskap ikke tar hensyn til at deltakerne kan ha ulike identiteter, men forsøker å opprette et fellesskap med én identitet, «vi», som er enig i institusjonens eller fellesskapets strukturerer. Dette kan føre til at deltakere som ut fra ståstedet til «vi» ikke er enige, enten kan utestenges eller møtes med krav om å oppgi sine meninger og tilpasse seg. Mouffe (ibid., s. 52) mener at skal et fellesskap kunne fungere demokratisk, er det en forutsetning at relasjonene mellom dem som er uenige, endres fra antagonistiske til agonistiske. Dersom relasjonene er agonistiske, vil deltakerne anerkjenne hverandres rett til å være uenige, for eksempel om de institusjonelle rammene, uten at dette truer fellesskapet (Grindland 2011). I slike fellesskap vil det ikke jobbes for å oppnå enighet, men det Mouffe (2001, s. 12; 2005a, s. 52) kaller *conflictual consensus* (i min oversettelse: konfliktfull enighet). Konfliktfull enighet innebærer at partene er enige om at det må være noen institusjonelle rammer som skaper en *vis* orden i et politisk eller sosialt fellesskap (ibid., s. 101), samtidig som ulike deltakere må kunne tolke rammene ulikt. Enighet om institusjonelle rammer må akkompagneres av uenighet, hevder Mouffe (2005b, s. 113).

Den neste episoden kan vise hvordan det i forskningssamtalene konstrueres et måltidsfellesskap som preges av konfliktfull enighet. Det er fra den samme samtalen som ble brukt tidligere i artikkelen, der det dreide seg om en gutt som snur tallerkenen opp ned. Tidligere i samtalen er dette blitt omtalt som *feil* vei, og at den må snus *rett* vei, for ellers vil alle kunne komme til å ha den feil. I dette utsnittet fra samtalen beskrives det som en bagatell om noen vil spise med tallerkenen opp ned:

Berit: Du [Elin] sa det ikke gjorde noe om alle snudde tallerkenen?

Elin: Nei, det er jo en liten bagatell!

Nina: Ja!

Berit: Er det en bagatell, ja?

Ragnhild: Men ser vi på det som en bagatell, alltid?

Elin: Nei, det har jo med hva vi voksne gjør. Orker vi dette støynivået? Det blir litt den der.

Dette utdraget kan illustrere hvordan tallerkener kan være en side ved måltidsfellesskapets institusjonelle rammer på småbarnsavdeling som det er mulig å ha en konfliktfull enighet om. Den tyske sosiologen Georg Simmel (1993) mener at tallerkener symboliserer både det individuelle under måltidet ved at vi spiser av hver vår tallerken, og at de samtidig også symboliserer fellesskapet ved at alle vanligvis har samme slags tallerken, og at de forventes å skulle stå samme vei, slik som i denne samtalen. Når måten tallerkenen står på, konstrueres som feil vei, kan dette forstås

som at det bryter med en rett måte å ha tallerkenen på og med en unison måte å være deltaker på. Når det så i samtalen sies at det er en bagatell å ha tallerkenen feil vei, kan dette forstås som en konfliktfull enighet. Enigheten går ut på at tallerkener skal stå rett vei, samtidig som denne enigheten akkompagneres av uenighet og av at det går an å spise av den selv om den står feil vei. Lenger ute i samtalen sies det også at om så alle vil ha tallerkenen feil vei, ville det også være en bagatell. Et fellesskap som på denne måten preges av konfliktfull enighet, vil kunne gi vilkår for at det samtidig kan være enighet og uenighet om måltidsstrukturene. Denne samtidigheten og dobbeltheten er også sentral i kompleksitetsteori, der fellesskap eller systemer beskrives som om de er plassert på en skala alt etter hvordan de ulike dimensjonene av orden og uorden vektet i fellesskapet.

Lukket og åpent system

Tidligere i artikkelen er fellesskap beskrevet ut fra kompleksitetsteoris begrep selvorganiserende system. Kompleksitetsteori fremhever imidlertid at det finnes ulike former for selvorganiserende systemer. Som nevnt ovenfor beskrives de ulike systemene eller fellesskapene som om de ligger på en skala der orden og stabilitet utgjør det ene ytterpunktet på skalaen og til utover kaoskanten som det andre ytterpunktet. I kompleksitetsteori kalles et system som preges av orden og stabilitet, for et lukket system (Kuhn 2008, s. 171; Morrison 2008, s. 17). Når noe plutselig oppstår i et lukket system, vil dette skape ubalanse, og systemet vil kjempe for å gjenvinne balanse og likevekt gjennom å kontrollere det som skapte ubalansen. Intensjonen med kontroll er å forsøke å finne sin plass igjen på skalaen i nærheten av orden. I naturen er det eksempler på at slike systemer som kontrollerer ubalanse, vil kunne komme til død (ibid., s. 18).

Når intensjonen med bordskikk og andre måltidsstrukturer er å kontrollere og skape orden og unisone måter å være deltaker på kan måltidsfellesskap forstås som et lukket system. Et eksempel på dette fra forskningssamtalene er fra en episode der noen springer og der dette kan komme til å endre hele fellesskapet:

Ingeborg: Altså, det å holde på at det er den roen rundt det [måltidet], for begynner den voksne å springe, da vil selvfølgelig barna også springe. Og da mister en rammen rundt måltidet, og det synes jeg er pyton.

Når brudd på de institusjonelle rammene rundt måltidet i dette eksempelet konstrueres som «pyton», kan det assosieres med at slike brudd er like lite velkomne som en pytonslange. Den er ikke ønskelig og kan også anses som farlig og må derfor unngås.

Dersom måltidsfellesskap forstås som et lukket system, vil det å miste rammen kunne innebære at fellesskapet kommer i ubalanse og uorden. Et lukket system vil forsøke å hindre at dette oppstår, eller minimalisere det når det oppstår (Doll 2008). Måltidsfellesskapet i dette eksempelet, kan forstås som et lukket system der det blir viktig å opprettholde rammene fordi de skaper orden og balanse. Ut fra kompleksitetsteori vil det plutselige som oppstår når én springer, være uønsket fordi det kan komme til å skape noe nytt i fellesskapets rammer (von Foerster 1993 i Jörg 2007).

I motsetning til lukkede systemer er åpne systemer komplekse og befinner seg i den andre enden av skalaen, på kanten av kaos. I kompleksitetsteori beskrives et åpent system som mer levende og effektivt enn et lukket system (Doll 2008, s. 195). Når noe plutselig oppstår og skaper ubalanse i strukturene i et åpent system, vil det kunne føre til at hele systemet kan komme til å endre seg. Fellesskapet går imidlertid ikke i stykker, men tilpasser seg nye strukturer. Stuart Kaufmann (Doll 2008), som var en av de første naturvitenskapsmennene som arbeidet ut fra kompleksitetsteori, mente at alle levende systemer har i seg en grunnleggende orden, og når denne ordenen forstyrres, kommer systemet i ubalanse. Det vil kunne føre til at hele systemet endrer seg til et høyere nivå (Horn 2008), der en ny orden, «order for free», igjen kan oppstå (Kaufmann ref. i Morrison 2008). Når åpne systemer endrer seg som følge av ubalansen og en ny orden oppstår, vil dette kunne erstatte behovet for kontroll (Morrison 2008, s. 18).

Det er ubalanse og mangel på en kontrollert orden som holder liv i åpne systemer. Ubalansen må likevel verken være for stor eller for liten. Doll (2008 s. 188) hevder, med henvisning til Bertalanffy (1981), at den beste form er når systemet er i «unstable steadiness», i min oversettelse ustabil stødighet. Ustabil stødighet kan ved første øyekast virke selvmotsigende, men ut fra kompleksitetsteori er det den ustabile stødigheten som gir grunnlag for at noe plutselig kan oppstå, og at det skapes nytt innhold som kan gi fellesskapet nye strukturer og en midlertidig orden, til det igjen oppstår noe nytt.

Det neste eksempelet fra forskningssamtalene kan brukes som en illustrasjon på et åpent system med ustabil stødighet. Hele fellesskapet kommer i ubalanse når noen barn forlater bordet, men strukturene og hele fellesskapet endres for å passe til og ivareta alle, også dem som har forlatt bordet og skapte ubalansen.

Inger: Det ser jeg på som en av våre viktigste oppgaver rundt måltidet: Det er å skape den gode atmosfæren. Det at de *vil* sitte der. Vi har jobbet med det i måltidet i stedet for å si: «kom og sett deg» og «ikke gå» og å hanke dem inn, så lager vi måltidet kjekt, slik at de *vil* sitte, ... med litt fortellinger om dverger og litt sånn, historier og slikt, og kos. Det har vi opplevd tidligere at når enkeltunger gikk tidlig fra bordet, så kom de og satte seg igjen, for de hadde *lyst* til å være med oss.

Det oppstår noe plutselig, noen vil forlate bordfellesskapet, og det kan skape ubalanse i fellesskapets strukturer. Tidligere i samtalen er det også sagt at slike episoder vil kunne føre til «alle-vil-situasjoner», og at dette bør unngås fordi det kan skape kaos. I denne delen av samtalen synes det som om det i stedet for å opprette orden gjennom ytre kontroll av enkeltbarn og vise til normene – «kom og sett deg» og «ikke gå» – endrer fellesskapet seg, og det kan forstås som et fellesskap eller et åpent system på kanten av kaos. I åpne systemer er det nettopp ubalanse og *mangel* på likevekt som holder liv i systemet, og løsningen på det plutselige er at hele fellesskapet transformeres (Doll 2008, s. 197). Det er ikke det som skaper ubalansen (barna som forlater bordet) som må kontrolleres eller endres. Samtalen illustrerer hvordan måltidsstrukturene tilføres nye elementer som for eksempel å fortelle historier så barna blir nysgjerrige på dette som transformerer fellesskapet. Når lekende elementer på denne måten føyes inn som en del av det som skaper strukturer for måltidsfellesskapet, kan en måte å forstå det på være at det ikke først og fremst har som hensikt å skape orden, men å gi rom for ordnet uorden, noe som er sentralt i et åpent system. Denne ordnede uordenen eller ubalansen er det som skaper liv i fellesskap, forstått som åpent system.

Et måltidsfellesskap som på denne måten har strukturer som er både ustabile og stødige, gir muligheter for at noe plutselig kan oppstå og endre hele fellesskapet. I slike fellesskap vil det som strukturerer måltidsfellesskapet, anses som midlertidige konstruksjoner og vil for det første gi rom for at fellesskapet kan preges av det kompleksitetsteori kaller en ordnet uorden, og for det andre for et pluralistisk måltidsfellesskap med ulike måter å være deltaker på.

Orden og uorden

Som tidligere nevnt ligger åpne systemer på skalaen plassert på kanten av kaos. Selv om skalaen har to ytterpunkter, kaos og orden, anses ikke dette som et dikotomisk forhold i kompleksitetsteori. Orden og uorden er innvevd i hverandre (Doll 2008, s. 193), og alle systemer på skalaen vil samtidig mer eller mindre preges både av kaos og av orden. De åpne, selvorganiserende systemene som ligger på kanten av kaos, vil som illustrert i et tidligere eksempel kunne være både stabile og ustødige når noe plutselig oppstår. Kompleksitetsteori hevder at også kaos kan ha sin egen orden, eller det Katherine Hayle (1991) kalte «orderly disorder» (ref. i Doll 2008, s. 195), i min oversettelse ordnet uorden. Ordnet uorden innebærer at selv om det plutselige som oppstår i et åpent system, skaper uorden, så kan systemet samtidig ha sine egne lover og regler som skaper orden. Eksempler på dette fra naturfenomener er jordskjelv, orkan og tsunami som i aller høyeste grad kan synes uordnet, men likevel har sine egne strukturer (Morrison 2008).

Når noe plutselig oppstår i et åpent system, kan dette gi kraft til og skape nytt liv i systemet (Doll 2008; Morrison 2008). Kraften til at det plutselige oppstår, og til at det utvikler seg og skaper et system som er mer ordnet, differensiert og organisert, kommer innenfra systemet selv, gjennom at deltakerne interagerer på et mangfold av måter (Doll 2008, s. 198). Når fellesskap fungerer som et åpent system, er det fellesskapet selv om skaper ubalanse, og det er denne ubalansen som kan føre til at hele systemet endrer seg og også kan tilpasse seg nye omgivelser (Mason 2008b). Slik kan måltidsfellesskap forstås når det i forskningssamtalene konstrueres som en bagatell at «alle-vil-situasjonene» plutselig oppstår.

Også i teorien om det radikale demokrati er det sentralt å forstå fellesskap som noe annet enn et fellesskap som preges av orden og enighet. Teorien om det radikale demokrati anser det som sentralt å legge til rette for å bevare fellesskap som pluralistiske. Dette krever at det er rom for at de ulike deltakerne må kunne være uenige om og kunne tolke de institusjonelle rammene ulikt. Total orden i institusjonene er ut fra denne teorien verken ønskelig eller mulig. Samtidig gis det heller ikke muligheter for enhver form for uenighet eller tolkning av fellesskapets strukturer. Det understrekes i begge teoriene at endringer som kan oppstå som følge av relasjonene i fellesskapet, ikke innebærer at alle former for uorden, uenighet og uorden aksepteres. Ernesto Laclau (2002 s. 144) uttrykker forholdet mellom orden og uorden på denne måten «... i en tilstand av gjennomført uorden er 'orden' til stede som det, der er fraværende». Dette innebærer at dersom det ikke finnes en orden, er det ikke noe som uordenen kan være forskjellig fra. Derfor er orden til stede (om enn som fraværende) i uorden. Denne måten å forstå at orden og uorden kan være til stede samtidig, mener jeg kan sammenlignes med når kompleksitetsteori understreker verdien av at åpne systemer preges av ustabil stødighet når noe plutselig oppstår og systemet kommer i ubalanse. Dette kan ses i motsetning til i et lukket system, der en gjennom kontroll prøver å opprette orden når noe plutselig oppstår og skaper uorden.

Et eksempel fra forskningssamtalene som kan illustrere at orden kan være til stede, om enn som fraværende i uorden, er når en av deltakerne i forskningssamtalene forteller om hvordan barn kan streve med å få kald majones ut av tuben. Fordi tuben er hard, treffer majonesen like gjerne på bordet som på skiva og barna tar da ofte det som kommer på bordet, opp med fingrene eller kniven og smører det på skiva. Videre i samtalen sier en av de ansatte: «Jeg klarer ikke se det som graps. Det er bare en annen måte å gjøre det på.» En måte å forstå dette på er at den ansatte refererer til et annet fellesskap der det å trykke majones på bordet vil kunne beskrives som graps fordi det bryter med en god måltidsorden. Graps vil da kunne forstås som uorden. I samtalen ivaretas denne dimensjonen av uorden, samtidig som det fellesskapet det her er snakk om, har sine egne lover og regler som skaper en ny orden eller «en annen måte å gjøre

det på». På den måten kan en si at i det måltidsfellesskapet som konstrueres i samtalen, er orden til stede i uorden, og at det opprettes et fellesskap med en ny orden, eller det som kompleksitetsteori kaller en ordnet uorden (Doll 2008) der majones på bordet ikke er graps, men en annen måte å gjøre det på.

Som tidligere nevnt hevder teorien om det radikale demokrati at for å ivareta det pluralistiske i et fellesskap må institusjonene skape en *viss* orden. Dette bygger på en tanke om at når institusjonelle rammer velges, innebærer det at andre valg samtidig utelukkes. Det som konstituerer institusjonelle fellesskap, vil derfor alltid kunne vært annerledes. Selv om regler for bordskikk ofte tas for gitt, vil de ut fra denne måten å tenke på kunne forstås som midlertidige ordninger som utelukker andre måter å ordne og skape strukturer under måltidet på. Som det imidlertid er argumentert for så langt i artikkelen, vil måltidsfellesskapet på småbarnsavdelinger forstått som et åpent system kunne gi vilkår for at reglene anses som midlertidige. De vil kunne utforskes og endres eller tolkes, slik teorien om det radikale demokrati mener er viktig for å kunne ivareta mangfold i et fellesskap. Begge teoriene gir dermed føringer for at det som konstituerer fellesskap, alltid vil være ustabil og kunne endres (Mouffe 2005b), og i teorien om det radikale demokrati er det nettopp i kampene om ulike tolkninger av hvor rammene for institusjonelle fellesskap går, at demokrati finner sted. En betingelse er imidlertid at relasjonene mellom deltakerne endres så de ikke preges av antagonisme, men agonisme, dvs. uenighet uten fiendskap. Videre understreker denne teorien at dersom man når til enighet, forsvinner demokrati (Arrenius 2002, s. 94; Hauxer 2002, s. 254 ff.).

I artikkelen så langt har det vært undersøkt hvordan en pendling mellom begreper fra de to teoriene og empiri fra forskningssamtalene kan gi en forståelse av måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger som komplekse systemer og pluralistiske fellesskap som preges av ustabil stødighet og ordnet uorden. Denne delen kan oppsummeres i tre punkter som blir lagt til grunn for diskusjonen om hvordan et slikt måltidsfellesskap vil kunne gi vilkår for barn som måltidsdeltakere:

- 1) Det som konstituerer et fellesskap, er ikke fastlåst, men kan endres som følge av at noe plutselig oppstår.
- 2) Teoriene retter fokus mot relasjonene fremfor på enkelte deltakere i et fellesskap. Dersom relasjonene i et pluralistisk fellesskap preges av agonisme, vil det kunne skape et fellesskap med rom for konfliktfull enighet.
- 3) I et fellesskap forstått som et åpent system eller et pluralistisk fellesskap utelukker ikke orden og uorden hverandre, men vil kunne være til stede samtidig. Fellesskapet vil kunne preges av ustabil stødighet og en ordnet uorden.

Med utgangspunkt i dette er intensjonen å diskutere hvordan et slikt måltidsfellesskap vil kunne skape vilkår for barn som måltidsdeltakere på småbarnsavdelinger. Siden teoriene fremhever relasjonenes betydning for fellesskapet og ikke fokuserer på den enkelte deltaker, gjøres også diskusjonen på denne bakgrunn, der barn som deltakere ses som en kompleks sammenveving med andre deltakere som sammen utgjør måltidsfellesskapet. Derfor er det ikke mulig å diskutere og skrive om å være måltidsdeltaker uten samtidig å skrive om fellesskap.

Diskusjon

Måltidsfellesskap anses i diskusjonen som et selvorganiserende system når «alle-vil-situasjoner» oppstår. Som tidligere nevnt kan selvorganiserende systemer være både lukkede og åpne.

Dersom et måltidsfellesskap fungerer som et lukket system, vil det kunne gi vilkår for et fellesskap som er preget av likevekt, orden og kontroll. Slike fastlåsing av et fellesskap der noe anses som gyldig, mens andre muligheter utelukkes, innebærer ut fra teorien om det radikale demokrati at det vil kunne gi kamp om rette måter å være deltaker på, og «alle-vil-situasjoner» kan forstås som en måte å delta i denne kampen på. I et måltidsfellesskap som fungerer som et lukket system, vil det som er annerledes og bryter med unisone måter å delta på, for eksempel feil måter å ha tallerkenen på, kunne forhindres eller velges bort fordi det bryter med den rette måten å ha tallerkenen. Når Mouffe (2005b, s. 21) redegjør for hvordan strukturelle fastlåsing vil kunne virke, sier hun at det som *er* (for eksempel det som strukturerer fellesskapet), *vil* kunne konstitueres ut fra at det som er ytre, ikke passer inn. Når «alle-vil-situasjoner» i samtalene konstrueres som at det kan skape kaos, vil det kunne ses som noe ytre som ikke passer inn, og slike måltidsfellesskap på småbarnsavdeling vil kunne synes å ville bevare det som *er* og ivareta orden og kontroll. Som tidligere nevnt hevder Mouffe at forsøk på å skape total orden er et forsøk på å stabilisere noe som er essensielt ustabil og kaotisk (ibid., s. 136). Dersom fellesskap preges av for mye stabilitet, mener Mouffe (2005a) at dette vil kunne være et hinder for deltakelse i demokratiske prosesser og også gi rom for at autoriteter kan overta ledelsen i fellesskapet, og at dette kan føre til at deltakerne forholder seg tause (ibid.). Dersom måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling først og fremst preges av at barn skal lære rette måter å være deltaker på gjennom å tilpasse seg det som *er* i form av regler og bordskikk, uten å kunne stille spørsmål ved dem, vil dette kunne bli et slikt fellesskap som Alfonso Lingis (1994), amerikansk filosof og oversetter av Emanuel Levinas' skrifter, kaller et rasjonelt fellesskap. Et rasjonelt fellesskap konstitueres av at deltakerne har ett felles språk og én felles logikk, som gir fellesskapet én stemme. I rasjonelle fellesskap taler ingen som et

«jeg», og det som sies, kunne også med henvisning til de samme reglene vært sagt av andre. Eksempel på dette fra forskningssamtalene kan være at det er en feil og en rett vei å ha tallerkenen på. I slike situasjoner er det reglene som kontrollerer fellesskapet, og Lingis (1994) mener at i slike situasjoner har den enkelte en utbytbar stemme. Dette står i kontrast til den måten Osberg, Biesta og Cilliers (2008, s. 205) forstår utdanningens rolle på når de hevder at utdanning ikke handler om å forstå eller lære å delta i et ferdig og stabilt univers, men i å delta i å skape et uferdig univers. Ut fra den måten å forstå utdanningens oppgave på vil måltidsfellesskap forstått som rasjonelle fellesskap eller som lukket system være uforenlig med pedagogisk arbeid.

Å forstå måltidsfellesskap som et åpent system med rom for konfliktfull enighet vil kunne gi vilkår for at barn kan være med og skape et uferdig univers. Det vil kunne gi et måltidsfellesskap som stadig vil være i endring og preges av «... a modest rigidity with a structured flexibility» (Doll 2008, s. 202). Et fellesskap som preges av beskjeden rigiditet og med strukturert fleksibilitet, vil kunne forstås som et åpent system der både orden og uorden, struktur og fleksibilitet preger fellesskapet, og der «alle-vil-situasjoner» vil kunne være en bagatell. Dette vil være et fellesskap som ikke først og fremst preges av regler og bordskikk, slik som et rasjonelt fellesskap, men et fellesskap som vil kunne gi barn vilkår for å delta med å skape et uferdig univers der noe plutselig kan oppstå og endre hele fellesskapet.

Lingis (1994) hevder at et rasjonelt fellesskap er nødvendig, nettopp fordi det skaper noe felles. Samtidig presenterer han et fellesskap som utfordrer, og som oppstår når noe i det rasjonelle fellesskapet brytes, og som han kaller fellesskapet av dem som ikke har noe felles (Biesta 2006, s. 66; Lingis 1994, s. 10). Fellesskapet av dem som ikke har noe felles, er ikke et alternativ eller en motsats til det rasjonelle fellesskapet, men Lingis kaller det en dobbeltgjenger eller en skygge til dette (ibid.). I fellesskap som ikke har noe felles, beskrives deltakerne som «fremmede» for hverandre fordi de alle er unike deltakere (Lingis 1994, s. 10; Biesta 2006, s. 59). Dette fellesskapet blir ikke til gjennom regler, men når en av de «fremmede» taler med sin egen, unike stemme, og der den enkelte deltaker «blottlegger sine øynes nakenhet, sin stemme og sin stillhet, og sine tomme hender» for den andre (Lingis 1994, s. 11, i min oversettelse). I dette fellesskapet deltar alle med noe nytt, noe som kan føre til at det alltid vil kunne oppstå plutselige og uforutsette situasjoner i et fellesskap. Selv om måltidsfellesskap både ut fra teorien om det radikale demokrati og kompleksitetsteori trenger en viss orden, vil voksne som hindrer ett barn i å gjøre noe uventet og bryte reglene under måltidet av frykt for at en «alle-vil-situasjon» kan oppstå, kunne hindre at det skapes et måltidsfellesskap av dem som ikke har noe til felles, og det unike i å komme til uttrykk. Et måltidsfellesskap som fungerer som et åpent system med rom for ordnet uorden og ustabil stabilitet, og der deltakerne er innvevd i relasjoner til hver-

andre, vil derimot kunne fungere som et fellesskap av dem som ikke har noe felles. I dette fellesskapet er det ikke regler og strukturer alene som konstituerer fellesskapet, men det unike hos den enkelte deltakeren som vil kunne skape plutselige endringer. I dette fellesskapet vil «alle-vil-situasjoner» kunne forstås som barns deltakelse med å bryte inn med noe unikt og dermed også «coming into presence» (Biesta og Osberg 2010, s. 6).

Fellesskapet av dem som ikke har noe felles, konstitueres først og fremst i svaret som gis på det unike (Lingis 1994). I pedagogisk sammenheng gir dette en utfordring til de ansatte på småbarnsavdeling når noe plutselig og uventet dukker opp under måltidet og kan gi grunnlag for «alle-vil-situasjoner». Selv om slike situasjoner for de voksne kan synes annerledes og merkelige i forhold til måltidsfellesskapets strukturer, må de for å ivareta et fellesskap av dem som ikke har noe felles, engasjere seg i barns liv fremfor å være opptatt av hvordan de skal takle dem (Allan 2004). I dette fellesskapet der alle er «fremmede», vil de voksne i en pedagogisk sammenheng ikke først og fremst delta som representanter for et rasjonelt fellesskap, men gjennom å blotte seg og tale med sin egen stemme (Biesta og Osberg 2010). Dersom de gjør det, vil måltidsfellesskap kunne gi vilkår for at barn får muligheter for å bringe noe nytt til måltidet – sitt eget unike svar – og åpne opp for det som ennå ikke er sett. Da vil måltidsfellesskapet kunne fungere som et åpent system på kanten av kaos, der relasjonene i fellesskapet vil kunne føre til at noe plutselig oppstår, og der barn kan være medvirkende til at institusjonelle rammer og fellesskapet kan være et levende fellesskap som kan endres og få en ny orden. Dette krever voksne som gir rom for ubalanse i rett mengde, så måltidsfellesskapet verken blir for kontrollert og heller ikke blikker over kanten og blir kaos, men holder seg på kanten av kaos. Hva som er rett mengde ubalanse, er det ikke mulig å beskrive eller spesifisere, men til dette trengs det voksne med intuisjon (Doll 2008, s. 202).

Avslutning

Artikkelen har tatt utgangspunkt i at en intensjon med fellesskap kan være å skape konsensus (Weigård og Eriksen 2004, s. 90) eller enighet om felles strukturer for orden i fellesskapet og for homogene måter å være deltaker på (Gulløv 2004). Videre har artikkelen tatt utgangspunkt i at utdanning og oppdragelse ofte forbindes med kontroll (Biesta og Osberg 2010). Ut fra dette kunne innholdet i artikkelen vært å forstå verdien av enighet, orden og kontroll i måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling i barnehagen. Selv om enighet, orden og kontroll også i denne artikkelen forstås som viktige elementer i et fellesskap, har intensjonen vært å undersøke hvordan noen begreper fra kompleksitetsteori og teorien om det radikale demokrati kan gi en annen

forståelse av måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling i barnehagen. I artikkelen har det vært diskutert hvordan en forståelse av måltidsfellesskap som et komplekst og pluralistisk måltidsfellesskap vil kunne gi vilkår for barn som deltakere.

Eksempler fra forskningssamtaler med ansatte på småbarnsavdelinger har i artikkelen blitt brukt som illustrasjoner på hvordan det under måltidet plutselig kan oppstå noe som kan komme til å endre hele fellesskapet og skape det jeg har kalt «alle-vil-situasjoner». Med begreper fra de to nevnte teoriene kan måltidsfellesskap i slike øyeblikk forstås som et åpent system på kanten av kaos. Et slikt fellesskap vil tåle å preges av ustabil stødighet, av en *viss* orden og en ordnet uorden. I dette fellesskapet vil både strukturene og fellesskapet ses som midlertidige konstruksjoner som barn kan være med og endre. Relasjonen mellom deltakerne i dette fellesskapet vil kunne preges av agonisme og av konfliktfull enighet fremfor enighet. En slik forståelse av måltidsfellesskap på småbarnsavdeling vil kunne gi vilkår for et fellesskap der de ulike deltakere vil kunne delta med sin tolkning av de institusjonelle rammene og av at disse og hele fellesskapet vil kunne endres. I dette fellesskapet vil måltidsdeltakerne møte hverandre som unike deltakere som er «fremmede» for hverandre, og som gjennom å få tale med sin unike stemme vil kunne være med og skape et uferdig måltidsfellesskap.

Litteratur

- Alcock, S. (2007). Playing with rules around routines: children making mealtimes meaningful and enjoyable. *Early Years*, 27(3), 281–293.
- Alhadeff-Jones, M. (2008). Three Generations of Complexity Theories: Nuances and ambiguities. I: M. Mason (red.) *Complexity theory and the philosophy of education*. UK: Wiley-Blackwell, ss. 62–78.
- Allan, J. (2004). Deterritorializations: Putting postmodernism to work on teacher education and inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 36(4), 417–432.
- Angus, I. (1998). An Interview with Chantal Mouffe and Ernesto Laclau. <http://www.konwrtv.com/primetime/conflicting/mouffe.html>. Copyright 1999. Open learning agency. Lastet ned 10.06.2011.
- Aronson, E. (2004). *The social animal*. New York: Worth Publ.
- Arrenius, S. (2002). Det radikale demokrati – diskursteoriens politiske perspektiv. *Politiske studier*. Årgang 5 (3). Bokomtale.
- Bae, B. (2006). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. [/www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt-noen-konsekvenser.html?id=440489](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt-noen-konsekvenser.html?id=440489). Lastet ned 17.11.2008.
- Bae, B. (2009). Samspill mellom barn og voksen ved måltidet. Muligheter for medlæring? *Nordic early childhood education research*. 2(1), 3–15.

- Bertalanffy, L. von (1981). *A Systems View of Man*. I P. LaVioletta, Boulder (red.). CO: Westview Press.
- Biesta, G. (2006). *Bortom lærandet. Demokratisk utbildung for en mansklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. og Osberg, D. (2010). Complexity, education and politics from the inside-out and the outside-in. An introduction. I: D. Osberg og G. Biesta (red.) *Complexity Theory and the Politics of Education*. Rotterdam: Sense Publishers, ss. 1–3.
- Björge, K. (2009). 5-åringer om mat, måltid og medvirkning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93, 4–15.
- Bugge, A. og Døving, R. (2000). *Det norske måltidsmonsteret: Ideal og praksis*. 2-2000, Lysaker, SIFO.
- Canguilhem, G. (1999). *The Normal and the Pathological*. New York. Zone Books
- Doll, W., Fleener, M.J., Trueit, D. og Julien, J.S. (2005). *Chaos, Complexity, Curriculum, and Culture. – A conversation*. New York: Peter Lang.
- Doll, W. (2008). Complexity and the Culture of Curriculum. *Educational Philosophy and theory*, 40. (1) 190–213.
- Elliot, E. og Kiel, L.D. (1997). Introduction. I: D.L. Kiel og E. Elliot (red.) *Chaos Theory in the Social Sciences – Foundations and applications*. Michigan: University of Michigan, ss. 1–15.
- Fleener, J. (2005). Introduction: Chaos, Complexity, Curriculum, and Culture. I: W. Doll et al. (red.) *Chaos, complexity, Curriculum, and Culture*. New York: Peter Lang Publ, ss. 1–17.
- Foucault, M. (1999). Introduction. I: G. Canguilhem *The Normal and the Pathological*. New York: Zone Books, ss. 7–24.
- Greve, A. (2009). Friendships and Participation among Young Children in a Norwegian Kindergarten. I: D. Berthelsen, J. Brownlee og E. Johansson (red.) *Participatory Learning in the Early Years. Research and Pedagogy*. NY, London: Routledge, ss. 78–92.
- Grindland, B. (2011). Uenighet som demokratisk praksis. *Nordisk barnehageforskning*, 4 (2), 75–90.
- Gulløv, E. (2004). Institutionslogikker som forskningsobjekt. I: U.A. Madsen (red.) *Refleksjoner over feltbasert viden*. København: Hans Reitzels Forlag, ss. 53–75.
- Gustafsson, I.B. (2004). Culinary arts and meal science – a scientific research discipline. *Food Service Technology*, 4, 9–20. Blackwell.

- Hauxner, K. (2002). Intet demokrati uden lidenskab. I: E. Laclau og C. Mouffe. *Det radikale demokrati. Diskursteoriens politiske perspektiv*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, ss. 251–256.
- Horn, J. (2008). Human Research and Complexity Theory. I: M. Mason (red.) *Complexity theory and the philosophy of education*. UK: Wiley-Blackwell, ss. 125–136.
- Johansson, E. og Samuelsson, I.P. (2001). Omsorg – en central aspekt av förskolepedagogiken. Exemplet måltiden. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6 (2) 81–101.
- Jörg, T. (2007). Thinking Complexity about Learning and Education. A programmatic View. *Complexity: An International Journal of Complexity and Education*, 6 (1) 1–22.
- Jørgensen, M.W. og Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- KD (2006). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kuhn, L. (2008). Complexity and Educational Research. I: M. Mason. (red.) *Complexity theory and the philosophy of education*. UK: Wiley-Blackwell, ss. 169–180.
- Laclau, E. (2002). Hvorfor betyder tomme udtryk noget i politik. I: E. Laclau og C. Mouffe *Det radikale demokrati. Diskursteoriens politiske perspektiv*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag, ss. 135–146.
- Laclau, E. og Mouffe, C. (2002). *Det radikale demokrati. Diskursteoriens politiske perspektiv*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Lingis, A. (1994). *The community of those who have nothing in common*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University press.
- Lashly, C., Morrison, A. og Randall, S. (2005). More Than a Service Encounter?: Insights Into the Emotions of Hospitality Through Special Meal Occasions. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 12 (1) 80–92.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur. Om ett og to-åringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Madsbjerg, C. (2002). Som at tegne i vand. Interview med den argentinske filosof Ernesto Laclau. I: E. Laclau, og C. Mouffe *Det radikale demokrati. Diskursteoriens politiske perspektiv*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag, ss. 239–250.
- Markström, A-M. (2005). Förskolan som normaliseringspraktik – en etnografisk studie. Linköping Universitet: Phd-avhandling.

- Mason, M. (2008a). Complexity theory and the Philosophy of Education. I: M. Mason (red.) *Complexity theory and the philosophy of education*. UK: Wiley-Blackwell, ss. 1–15.
- Mason, M. (2008). What is Complexity Theory and What Are Its Implications for Educational Change? I: M. Mason (red.) *Complexity theory and the philosophy of education*. UK: Wiley-Blackwell, ss. 32–45.
- Merleau Ponty, M. (1964). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag.
- Mouffe, C. (2001). Democracy – Radical and Plural. *Center for the Study of Democracy Bulletin*, 9 (1), 10–13.
- Mouffe, C. (2005a). *On the political*. New York: Routledge.
- Mouffe, C. (2005b). *The Democratic Paradox*. London: Verso.
- Morrison, K. (2008). Educational Philosophy and the Challenge of Complexity Theory. I: M. Mason (red.) *Complexity theory and the philosophy of education*. UK: Wiley-Blackwell, ss. 16–31.
- Neumann, I.B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget. Lastet ned.
- Nilsson, G. og Vabø, R. (2007). Hvorfor svømmer fisk i sirkel? Hvordan tas avgjørelser når en million fisk svømmer sammen og fungerer som en enhet? *Havforskningsnytt* 1. 2007 www.imr.no
- Nøttestad, L. (2008). *Fiskestimer – Fasinerende studier om å holde sammen i tykt og tynt*. P2-akademiet, NRK P2, 25.12.08 <http://www.nrk.no/programmer/radio/p2-akademiet/1.6504605>. Lastet ned 01.11.2010.
- Osberg, D., Biesta, G. og Cilliers, P. (2008). From representation to Emergence: complexity's challenge to the epistemology of schooling. I: M. Mason. *Complexity theory and the philosophy of education*. UK: Wiley-Blackwell, ss. 204–218.
- Røyrvik, E. (2000). *Svermeriske organisasjoner*. Strategi i komplekse landskap. KUNNE 08/00 Trondheim: SINTEF.
- Simmel, G. (1993). Måltidets sosiologi. *Sosiologi i dag*, 1 (1–9).
- Søndergaard, D.M. (2000). Destabiliserende diskursanalyse: veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning. I: H. Haavind (red.) *Kjønn og fortolkende metode*. Oslo: Gyldendal akademiske, ss. 60–104.
- Von Foerster, H. (1993). *Understanding understanding*. New York: Springer.
- Weigaard, J. og Eriksen, E.O. (2004). Deliberasjon og demokrati. I: Midgaard, K. og Rasch, G.E. (red.) *Demokrati – vilkår og virkning*. Bergen: Fagbokforlaget, ss. 81–112.
- Ødegaard, E. Eriksen (2006). Kaptein Andreas og hans mannskap – drøfting av forskningsdata om en gutts stemme og hans innflytelse på barnehagens innhold. *BARN*, (1), 67–89.

ARTIKKEL III

Tofteland, B. (2015).

Med følelser som drivkraft. Måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger som demokratisk praksis? I K. Jansen, J. Kaurell & T. Pålerud (Red.), *Demokratiske praksiser i barnehagen* (s.101-130). Bergen: Fagbokforlaget.

Med følelser som drivkraft.

Måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger som demokratisk praksis?

I denne studien er det empiriske materialet syv forskningssamtaler med barnehageansatte på fire småbarnsavdelinger. Samtalene dreier seg om måltidet. Intensjonen er å få kunnskap om hvordan følelser tillegges mening når det i samtalene konstrueres identitet som måltidsdeltaker. I analysen er det identifisert fem diskurser som på ulike vis konstruerer identitet som måltidsdeltaker og i den sammenheng tillegges følelser mening. Følelser tillegges mening både relatert som måltidsstrukturer og barns kroppslighet. Ut fra teorien om det radikale demokrati diskuteres det hvordan de ulike diskursene i forskningssamtalene kan skape ulike vilkår for måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger som demokratisk praksis.

1 Innledning og bakgrunn

Det empiriske materialet i denne artikkelen er forskningssamtaler med ansatte på fire småbarnsavdelinger om måltidet. Generelt er måltidet en situasjon der en som deltaker møter kulturelle føringer for hva og hvordan en spiser, og hva en selv liker eller ikke liker av mat. Måltidet kan derfor si å gi vilkår både for kollektiv og individuell identitet (Døving og Bugge, 2000). Forskningsspørsmålet er: Hvordan tillegges følelser mening når det i forskningssamtalene konstrueres identitet som måltidsdeltaker? Hvordan kan de ulike meningene som følelser tillegges, skape vilkår for måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger som demokratisk praksis?

Stadig flere barn går i barnehagen fra de er ett år. Barnehagen er en offentlig møteplass, og for mange barn er det ofte det første fellesskapet som de deltar i utenfor familien (Dahlberg, Moss, & Pence, 1999). Et sentralt fellesskap på småbarnsavdelinger er måltidsfellesskapet. Det er en sosial situasjon der barna får erfaringer med å være deltaker i fellesskapet med andre, samtidig som de deltar i en individuell aktivitet, å spise seg mett. I alle fellesskap trengs det strukturer som skaper orden og kontroll og hindrer kaos (Douglas, 2005; Garsjø, 2008; Qvotrup, 2012). Også måltidet må struktureres gjennom bestemte regler som forteller hvordan en skal oppføre seg som måltidsdeltaker (Bugge & Døving, 2000, s. 40). Strukturene rundt måltidet på småbarnsavdelinger skaper gjerne faste rutiner. Rutiner er viktige for å sikre samhandling og kvalitet i barnehagen, men de kan også føre til standardiseringer (Børhaug, 2011). I barnehagen

er det de ansatte som har det pedagogiske ansvaret for hvilke rutiner og strukturer som skal prege måltidsfellesskapet, og dersom disse standardiseres, kan det føre til at de tar dem for gitt. For barn kan imidlertid slike strukturer som kommer «utenfra», oppleves som en ytre pålagt tvang (Garrisson, 1997; 1999). Flere studier fra institusjoner der barn deltar i måltider, viser også at barn forhandler under måltidet, blant annet om identitet (James et al.2009; Punch, McIntosh, Emond & Dorrer, 2009).

Diskursanalysen av forskningssamtalene er forankret i diskursteorien og et poststrukturalistisk syn på språk (Laclau & Mouffe, 2002). Språk kan både representere en virkelighet, men også å skape den (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 17). Jørgensen og Phillips (1999, s.18) beskriver språket som en «maskin» som konstituerer sosial praksis. Språket former vår måte å se og forstå verden på (Dahlberg, Moss & Pence 1999, s.55). Dette synet på språk gir to implikasjoner for analysen. Den ene er at samtalene analyseres som *sosiale praksiser* og ikke som uttrykk for personlige oppfatninger hos den enkelte ansatte. Fokus i analysen rettes mot hvordan konstruksjoner av identitet gjøres i *samtalene* (Börjesson & Palmblad, 2007, s. 35). Den andre implikasjonen er at søkelyset i analysen rettes mot hvordan ulike diskurser i samtalene kan skape vilkår for å konstituere nye praksiser (Burr, 2003, s.64 ff; Dahlberg, Moss & Pence, 1999, s.55).

Som nevnt i innledningen gir et måltid muligheter for konstruksjon av identitet i et spenningsfelt mellom det individuelle og det kollektive. Også i politisk filosofi om demokrati er dette et kjent spenningsfelt. Debatten dreier seg forenklet sagt om det er individet eller fellesskapet som er det primære relatert til identitet som deltaker (Syse, 2004). På denne bakgrunn synes det relevant å diskutere de ulike vilkår som samtalene kan skape for nye måltidspraksiser i lys av en teori om demokrati. Valget i denne studien har falt på teorien om det radikale demokrati (Laclau & Mouffe, 2002; Mouffe, 2005a; 2005b).

Teorien om det radikale demokrati (Laclau & Mouffe, 2002; Mouffe 2005a; 2005b) utgjør studiens teoretiske rammeverk. For å fremme demokrati fremhever denne teorien verdien av at det i et pluralistisk samfunn finnes deltakere med ulike kollektive identiteter. Videre vektlegger teorien følelser (og ikke bare rasjonalitet) som drivkraft til demokrati. Følelser er sentrale på to områder for å fremme demokrati. Det ene er en kollektiv følelse av lidenskap [passion] som fører til konstituering av kollektive identiteter. Det andre er hvordan relasjonene mellom ulike kollektiv identiteter preges av følelser.

I denne artikkelen brukes *diskurs* som en bestemt måte å snakke om og gi verden mening (Jørgensen & Phillips, 1999; Neuman, 2001). Ernesto Laclau, som har utarbeidet diskursteorien

som min studie både teoretisk og metodologisk hviler på, sier at en diskurs er «...de briller som vi ser og forstår vores samtid igennem» (Madsbjerg, 2002, s.239). Å gjøre en *diskursanalyse* i forskningssammenheng innebærer å avdekke hvordan ulike diskurser kjemper om å tillegge noe mening. Med forankring i diskursteorien bygger studien for det første på antakelser om at det vil være mulig å identifisere hvordan ulike diskurser tillegger følelser ulike meninger. For det andre at samtalene rommet noen diskurser, men utelukker andre. For det tredje at de ulike meningene som følelser tillegges diskursivt, ut fra teorien om det radikale demokrati, kan gi ulike vilkår for demokratisk praksis i måltidsfelleskap på småbarnsavdelinger. Selv om diskurser aldri vil være lukket og stabile, presenterer jeg i analysen fem ulike, men til en viss grad entydige diskurser som tillegger følelser mening.

Når måltidet beskrives som en sosial handling og strukturert hendelse (Douglas, 2001) innebærer det for denne studien at *strukturer* brukes om direkte og indirekte regler som praktiseres før, under og etter selve måltidet. Direkte regler beskrives vanligvis gjennom «bordskikk» eller «skikk og bruk», mens de indirekte strukturene ofte tas for gitt (Bugge & Døving, 2000, s. 49).

Identiteter brukes her om noe som *konstrueres* og ikke om noe folk først og fremst *har* (Wertz, 2011, s. 206). Dette er i tråd med teorien om det radikale demokrati som beskriver identitet som en pluralitet som konstrueres relasjonelt til andre identiteter ut fra forskjellighet. Videre at identitet er «kontingent og skrøbeligt» (Mouffe, 2002a, s. 198), noe som innebærer at de kan være ustabile og foranderlige. Identiteter vil aldri være ferdige eller totale (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 34). Identitet er noe en selv kan forhandle om (Lemke, 2013, s. 64). Denne måten å forstå identitet på ligger til grunn når det diskuteres hvordan ulike diskurser som identifiseres i forskningssamtalene, kan skape vilkår for å være måltidsdeltaker på småbarnsavdelinger.

Følelser er et sentralt begrep i studiens problemstilling. I artikkelen brukes begrepet følelser i tråd med norske og nordiske oversettelser av tekster som omhandler teorien om det radikale demokrati (Hansen, 2009, s.67; Moe, 2006, s.1). I den sammenheng dekker følelser det som Mouffe (2005, s.24) beskriver som *affective forces*. Bruken av følelser må videre forstås i et relasjonelt perspektiv der følelser beskrives som måter å forholde seg til verden på, og ikke bare som indre psykologiske prosesser som kan kjennes eller oppleves (Grelland, 2005, s.7). Følelser skapes, i likhet med mening i interaksjon med andre personer, omgivelser og artefakter (Lemke, 2013, s.61). Lemke deler følelser i tre grupper. Den første gruppen relateres til kroppslige følelser som å føle seg søvnig og sulten, den andre gruppen følelser forutsetter ytre «triggere»

og den siste gruppen relateres til følelser som beskriver vurderinger som gjør av egne prestasjoner, som å være stolt eller lei seg. De to første brukes i analysen til denne studien. Følelser brukes i studien som et overordnet begrep der affekter kan ses som variasjoner.

1.1 Tidligere forskning

På bakgrunn av at den første delen av forskningsspørsmålet retter seg mot hvordan følelser tillegges mening når det konstrueres identitet som måltidsdeltaker, forankres studien i tidligere forskning om måltidet i ulike institusjoner for barn. Siden det empiriske materialet er samtaler med *ansatte*, rettes søkelyset særlig mot de ansattes betydning i den sammenheng. Ut fra at studien søker kunnskap om muligheter for å forstå måltidsfellesskap som demokratisk praksis, forankres studien først i tidligere forskning om hvordan en kan forstå demokrati i en barnehagesammenheng.

1.1.1 Tidligere forskning om demokrati i barnehagen

I *Pedagogical Creed* (Dewey, 1927) argumenteres det for at demokratiske prinsipper i skolen først og fremst læres gjennom at barna lever dem ut i fellesskapet fremfor å bli undervist om dem. Verdien av at også barnehagen skal fremme etisk og politisk praksis, er fremhevet de senere årene (Dahlberg & Moss, 2005, s. viii). Forskningen på hvordan en i en barnehagesammenheng kan forstå demokrati, har hatt ulike tilnærminger. En nyere oversiktsstudie (Emilsson & Johansson, in press) viser hvordan nordisk forskning på demokratiske prosesser i barnehagen fra 2000 - 2013, har hatt visse kronologiske utviklingstrekk, selv om det også finnes unntak. Ett hovedtrekk er at de første forskningsprosjektene stort sett hadde som intensjon å undersøke *normative* og *politiske* argumenter for demokrati i barnehagen ut fra teoretiske perspektiv. Eksempler er studier med utgangspunkt i en rettighetstenkning. Et annet hovedtrekk er studier som beskrives som mer *empirisk* forankret gjennom at de rettet søkelyset mot hvordan demokratiske ideer kan implementeres og operasjonaliseres i praksis i barnehagen. Parallelt med disse tilnærmingene til hvordan demokrati har vært forsket på i en nordisk barnehagekontekst, har det vært studier med en *kritisk* tilnærming, der det blant annet stilles spørsmål ved om det er mulig med demokrati i en barnehagesammenheng.

En annen inndeling av forskning om demokrati i barnehagen viser studier med en sterk diskurs relatert til barnekonvensjonen (Kjørholt & Winger, 2014, s. 79). Disse studiene har et klart individfokus. Demokrati har vært undersøkt relatert til barns rett til medvirkning og til å velge. Samtidig har forskningen blitt utfordret av andre diskurser som har satt barns muligheter for medvirkning inn i et relasjonelt perspektiv og de ansattes omsorgsbaserte forpliktelser overfor

et fellesskap (Bae, 2012; Emilson, 2008; Emilson & Johansson, 2012). Studiene setter barns rett til medvirkning (og demokrati) inn i et relasjonelt perspektiv. Det krever ansatte i barnehagen som ikke overlater til barna å velge. De må selv reflektere over egen rolle, involvere seg og inngå som samarbeidspartnere og medkonstruktører i barns læringsprosesser (Mannion, 2010; Woodlad, 2010).

Siden samtalene som analyseres i denne studien, dreier seg om å utforske muligheter for demokrati i en hverdagssituasjon på småbarnsavdelinger, kan den plasseres i rekken av *empiriske* studier. Samtidig kan den også stilles i rekken av studier med en *kritisk* tilnærming. Ut fra studiens metodologiske forankring innebærer det at forskningssamtalene ikke analyseres for å få tilgang til hvordan måltidet *er*, eller hva de ansatte *gjør* under måltidet. Intensjonen er å avdekke hva som tas for gitt om hvordan følelser tillegges mening når identitet som måltidsdeltaker konstrueres i de analyserte samtalene. Ved at studiens teoretiske rammeverk er tatt fra et annet vitenskapsteoretisk fag, enn pedagogikk, kan den også stilles i rekken av tidligere *teoretiske* studier som tilføre kunnskap om demokrati i en barnehagesammenheng. Studien settes ikke inn i rekken av studier som har en individuell tilnærming for å forstå demokrati i en barnehagesammenheng. Dette fordi den utforsker samtaler som dreier seg om hvordan identitet konstrueres som deltaker i et måltids*fellesskap*.

1.1.2 Tidligere forskning på å være måltidsdeltaker

Innen sosialantropologisk forskning fremheves verdien av at både mat og kulturelle koder rundt måltidet skaper individuell og kollektiv identitet hos deltakerne (Bugge 2005; Rusk, 1995; Meiselman, 2000; Nordstrøm, 2003; Ochs & Shohet, 2006; Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Når de vilkår som ulike diskurser i samtalene med ansatte i barnehagen kan gi for å være måltidsdeltaker på småbarnsavdelinger diskuteres i denne artikkelen, synes det relevant å forankre studien i tidligere forskning der barn er eller har vært måltidsdeltakere. Blant annet viser en svensk studie (Sepp, 2002) at barnehagebarn er klar over at de som måltidsdeltaker må tilpasse seg ulike regler og normer, men at de også bryter disse. Dette kan forstås som en måte å forhandle om identitet på (Sepp, 2002). I en dansk intervjustudie med 14-åringer kommer det også frem at det de husket best fra barnehagens måltider, var at de ansatte håndhevet de fastlagte rutineene under måltidet med sterk kontroll (Rasmussen & Smith, 2003). En norsk studie som bygger på observasjoner fra måltider med ett- og to-åringer er også relevant bakgrunn (Rossholt, 2010). Det konkluderes med at de ansatte i barnehagen kontrollerer barns kroppslige bevegelser under måltidet gjennom å tillegge dem posisjon enten som «out-of-place» eller «in-place». Barn som satt mer eller mindre korrekt og spiste det som de ansatte forventet av dem,

ble tillagt posisjonen «in-place». Posisjonen «out-of-place» ble tillagt barn som ikke fulgte de ansattes rådende diskurser, men gjennom sine kroppslige bevegelser fornektet dem og bidro til å endre diskursene. I en engelsk barnehage konstituerte barn under tre år sitt eget fellesskap gjennom lek under måltidet, på tvers av det fellesskapet de voksne la opp til (Alcock, 2007). Siden barn også i norske barnehager både tilpasser seg, men også utfordrer måltidets strukturer, karakteriseres måltidet som en kulturell praksis der det både reproduseres og skapes kulturelle verdier (Nilsen, 2000).

Ansatte i svenske barnehagen har ulike oppfatninger om måltidets rolle (Sepp, 2009, s.49). Til tross for at måltidet i den svenske barnehagen kalles et pedagogisk måltid, tilkjenner mange ansatte at de likevel anser måltidet som et *avbrudd* fra det pedagogiske arbeidet og ikke som en pedagogisk situasjon. Det samme var resultat i en dansk intervjuundersøkelse med barnehageansatte (Strand & Sansolios, 2009) der tidspress blir brukt som argument for at de ikke betrakter måltidet som en læringssituasjon, men som en situasjon der barna først og fremst skal få energi til dagen, en innføring i den danske spisekulturens former (sosialisering) og et hyggelig samvær, uten stress og bråk. En tidligere studie (Grindland, 2011) som bygger på samme materiale som denne artikkelen, viste hvordan det i forskningssamtalen er en diskurs som gir vilkår for at barn kan bryte måltidsstrukturene, og at dette, ut fra teorien om det radikale demokrati, kan forstås som uenighet og som viktig for demokratisk praksis. I en påfølgende studie (Grindland, 2012) ble denne diskursen i forskningssamtalene utforsket med begreper fra kompleksitetsteori. Den kan skape vilkår for et måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger som er på «kanten av kaos» (Doll, 2008, s. 195) og for ansatte som gir rom for endringer i måltidsfellesskapet på småbarnsavdelinger, heller enn å forene og konserverer strukturene (Fleener, 2005; Laclau og Mouffe, 2002).

Flere av de nevnte studiene har rettet søkelyset mot hvordan barn individuelt og kollektivt møter strukturer i et institusjonalisert måltidsfellesskap. Denne studien kan være med å utvide kunnskap om måltidet i barnehagen gjennom at søkelyset rettes mot hvordan følelser tillegges mening når det konstrueres kollektiv identitet som måltidsdeltaker i samtalene med de ansatte. Diskusjonen om hvordan ulike diskurser i disse samtalene kan gi vilkår for demokratisk praksis under måltidet på småbarnsavdelinger, gjøres i hovedsak ut fra teorien om det radikale demokrati.

2 Teorien om det radikale demokrati

Teorien om det radikale demokrati er valgt som teoretisk rammeverk av to grunner. For det første fordi den fremhever følelser som verdifullt i demokratiske prosesser (Mouffe, 2014, s. 155). For det andre fordi den understreker verdien av at demokrati radikaliseres, noe som innebærer at det må utdypes og utbres til flere områder enn politiske institusjoner (Laclau & Mouffe, 2002, s. 11). På denne bakgrunn er min studie en måte å undersøke om forskningssamtalene kan gi vilkår for at også måltidsfellesskapet på småbarnsavdelinger kan forstås som et område for demokrati.

Teorien fremhever følelser som sentrale i demokratiske prosesser. For det første relateres det til begrepet lidenskap. Lidenskap (og ikke rasjonalitet eller moral) anses som drivkraft for konstituering av kollektive identiteter i et pluralistisk samfunn (Mouffe, 2005a, s.10 og s.28; Mouffe, 2014). For det andre beskrives følelser som sentralet i demokratiske prosesser, når det er konflikter mellom deltakere med ulike kollektive identiteter. I demokratiske prosesser må den følelsesmessige innstillingen mellom deltakere med ulike kollektive identiteter endres fra antagonistisk til agonistisk. Det vil si at deltakerne ikke må se hverandre som fiender som må utslettes, men må se hverandre som motstandere, med rett til å ha ulike oppfatninger om de demokratiske, institusjonelle rammene. Da kan konflikter bli betingelse for demokrati og ikke en fare (Mouffe, 2014). På denne bakgrunn retter teorien et kritisk blikk mot mye av dagens tenkning om demokrati som den beskriver som for individrettet, rasjonell og universalistisk, og ikke forenlig med demokrati i et verdipluralistisk samfunn (Mouffe (2002a, s.186 og s.190, 2005a, s.1 ff; Mouffe, 2005b, s.xi).

2.1 Demokrati, kollektiv identitet og følelser som drivkraft

Teorien tar utgangspunkt i at mennesket drives av å ville høre til i en mengde; om ikke annet, så for et øyeblikk å være ett med den. Et pluralistisk samfunn kan ikke ha deltakere med én kollektiv identitet «Vi». Det vil alltid være andre kollektive identitetersom den må avgrenses i forhold til, «De» (Mouffe, 2005a, s.15). Uenighet er derfor et grunnvilkår i menneskelig samvær (Mouffe, 2005b, s.13). Teorien prøver å finne svar på hvordan det er mulig å skape et felles demokratisk rom med plass for politisk pluralisme og konfrontasjoner i sin midte (Laclau & Mouffe 2002, s. 31, Mouffe, 2014, s.154). I den sammenheng rettes søkelyset mot hva det vil si å ha en kollektiv identitet og handle som et medlem av et demokratisk, politisk fellesskap (Mouffe, 2002b, s.205). Videre må en godta at konflikter er et grunnvilkår ved samfunnet, og at kollektive identiteter ikke bare er basert på rasjonelle argumenter, men at også følelser spiller

en viktig rolle for demokrati (Hansen, 2009, s.67). Lidenskap beskrives som en kollektiv følelse og som drivkraft og ryggrad i demokrati (Mouffe, 2005a, s. 25, Hauxer, 2002, s. 252).

Når et så sterkt begrep som lidenskap brukes for å betegne den kollektive følelsen, er det for å få frem styrken på de konfliktene som anerkjennes som grunnleggende mellom deltakere med ulike kollektive identiteter i det politiske livet (Mouffe, 2014). Konflikter er ikke bare legitime, men også *nødvendige* i demokratiske prosesser, og troen på konsensus og enstemmighet beskrives som en illusjon (Mouffe 2014, s. Mouffe 2002a, s.190). En viss enighet er imidlertid nødvendig i demokratisk praksis. Det må samtidig være mulighet for å kunne velge mellom ulike og gjerne motsetningsfylte alternativer i politikken (Hauxer, 2003, s.251). Institusjonenes oppgave er å skape en *viss* orden, men denne må kunne ledsages av uenighet (Mouffe, 2000, s.10). Dette kalles «conflictual consensus» (i min oversettelse konfliktfull enighet) (Mouffe 2005a, s.121; Mouffe 2005b, s.13 og s.20). For å gi rom for konfliktfull enighet, må de institusjonelle strukturene ikke være fastlåste. Deltakere med ulike kollektive identiteter må kunne tolke dem ulikt så de endres (Mouffe, 2005a, s.21).

Det sentrale for demokrati blir da ikke å avskaffe konflikter, men å transformere følelsene som preger relasjonen mellom de som er uenige, og endre den potensielle antagonismen som alltid er tilstede i et pluralistisk samfunn, til agonisme (Mouffe, 2005b, s.135). Da kan demokrati «ernære seg» av konflikter (Hansen, 2009, s. 59). Demokrati er ut fra denne teorien ikke en substans, noe som kan nås en gang for alle, men stadige prosesser der deltakere med ulike kollektive identiteter inngår i konfliktfull enighet. Alle institusjoner beskrives som politiske, og intensjonen er at alle samfunnets institusjoner og sfærer kan preges av demokrati (ibid.). Samtalene som undersøkes i min studie finner sted i barnehagen. Som organisasjon preges barnehagen av rutiner som kan skape vilkår for standardiseringer og gi lite rom for autonomi hos de ansatte (Børhaug, 2011). Når samtalene i tillegg dreier seg om måltidsfellesskap, som også beskrives som en strukturell hendelse, er denne teorien aktuell for å få kunnskap om hvordan følelser tillegges mening i samtalene med de ansatte når det konstrueres identitet som måltidsdeltaker. Den kan også brukes for å diskutere de vilkår som samtalene skaper for demokratisk praksis på småbarnsavdelinger.

3 Metodologiske overveielser

3.1 Konstruksjon av forskningsmaterialet

Studien bygger på opptak fra gruppeintervjuer om måltidet på småbarnsavdelinger med fire personalgrupper. Samtalene varte fra trettifem til femtifem minutter. Totalt fant åtte samtaler

sted, våren 2007, men det ene opptaket ble av tekniske årsaker slettet før det ble transkribert. Det analyserte materialet er derfor syv samtaler med en samlet varighet på fem timer og to minutter. Transkribert til tekst utgjør samtalerne hundre og femti sider. Selv om materialet som analyseres til denne studien dermed er skrevne tekster, omtales de likevel som samtaler.

Ett forskningsintervju vil alltid være preget av asymmetri mellom forsker og de øvrige som deltar, blant annet fordi forskeren skal bruke samtalerne etter at de er avsluttet (Fog, 2004, s. 25). I denne studien kan asymmetri ha vært skapt gjennom at jeg definerte temaet for samtalerne, lagde en intervjuguide som var retningsgivende for samtalerne, og tok en ledende posisjon for at alle deltakerne skulle få ytre seg. I intervjuguiden var det spørsmål som: Hvordan starter/avsluttes måltidet? Beskriv det ideelle måltidet. Hvordan tror dere det barnet som satt til høyre for dere opplevde måltidet?

Samtidig som jeg fulgte intervjuguiden forsøkte jeg også å tilstrebe at samtalerne bar preg av å være en «...relationell praktikk» (Hydén, 2000, s. 130) mellom ulike, men jevnbyrdige parter der vi sammen konstruerte kunnskap. Et konkret eksempel på den doble posisjonen som forsker var at jeg hadde en *førende* rolle når jeg ba de ansatte om å lage en enkel skisse som avbildet en episode som hadde berørt dem under måltidet i forkant av samtalen. De ansatte valgte én tegning som de ville fordype seg i i starten på vår samtale. Jeg inntok dermed også en *lyttende* rolle. De fleste tegningene var enkle i streken der barn og voksne var gjengitt som «smilefjes» eller strekmenn. Eksempler på episoder som var avbildet, var en gutt som satt med tallerkenen opp ned og en annen av en ansatt som bar en katt med smilende barnefjes rettet mot denne. Sammen med intervjuguiden var tegningene et hjelpemiddel for å holde fokus på måltidet i samtalen. De utgjør ikke en del av det empiriske materialet.

3.2 Diskursanalyse

Diskursteorien hevder at diskurser bare vil være relative stabiliseringer av mening (Laclau & Mouffe, 2002). Like fullt har jeg i analysen måtte lukke fem diskurser som jeg har analysert frem i forskningssamtalerne. For å få frem ulikheter og variasjoner i de vilkår diskursene kan skape for måltidsfellesskap som demokratisk praksis, presenterer jeg dem separat. De fem diskursene er en fellesskapsdiskurs, en diskurs om å ha det kjekt, en sårbarhetsdiskurs, en lystdiskurs og en nytelsesdiskurs.

I analysen er det brukt to ulike, men anerkjente prinsipper i diskursanalyse. Den ene er at de ulike diskursene gis innhold gjennom at flere utsagn med lik valør, settes sammen (Jørgensen og Phillips, 1999). Jeg har satt noen utsagn om følelser sammen med andre utsagn med samme valør. Ett eksempel på dette er en samtale om en gutt som nyter maten. Ut fra denne samtalen

har jeg konstruert en nytelsesdiskurs der følelsen av å nyte settes sammen med utsagn som jeg mener har samme valør: «han har ligget og nytt og lagd rare lyder», «det som er rart er at de spiser med hele seg» og «vi synes det er så utrolig herlig å se på, når han koser seg med maten. Så fint han har det!». Utsagn med en annen valør har jeg utelukket fra denne diskursen. Eksempel på dette er: «Dette er bare graps og griseri». Dette er like fullt et viktig utsagn for å sette grensen for nytelsesdiskursen.

Det andre prinsippet som ble brukt i analysen, er å ”lytte etter det som ikke blir uttalt” (Torfing, 1999, s.124). Dette bygger på en tanke fra diskursteorien om at ”..i en tilstand av gjennomført uorden er ”orden” til stede som det, der er fraværende» (Laclau, 2002, s.144). Uorden har ikke mening uten en orden som det er forskjellig fra. Dermed er orden tilstede som fraværende når en tenker eller sier uorden, selv om orden ikke direkte beskrives. På den måten lyttet jeg til det som faktisk ikke ble sagt i samtalene for å prøve å forstå funksjonen også av det «uutsagte» (Forkby, 2007, s.83). Et eksempel på denne analysetilnærmingen presenteres lenger ute i teksten der jeg viser hvordan en lystdiskurs konstrueres ut fra utsagn om at barn som *ikke har lyst* til å delta i måltidsfellesskapet, bør får slippe. De blir lagt for å sove. I dette utsagnet har jeg lyttet meg frem til at «lyst» gis mening som en følelse som er konstituerende for identitet som måltidsdeltaker. Lyst er tilstede som fraværende i samtalen om hva barn ikke har lyst til.

Det er fem utdrag fra samtalene som gis en eksemplarisk status i analysen. Det innebærer at jeg går i dybden på disse fremfor å presentere mange sitater som viser bredden fra det totale materialet. Dette er et kjent prinsipp i diskursanalyse (Howarth, 2005, s.195; Nordzell, 2007, s.179). Utdragene er valgt fordi de representerer hver sin diskurs og viser hvordan følelser tillegges mening når det konstrueres identitet som måltidsdeltaker i samtalene. Et fellestrekk som kom frem gjennom analysen er at alle utdragene omhandler oppstarten på måltidet der venting beskrives som sentralt. Diskursene i de tre første utdragene tillegges følelser mening relatert til strukturene. Følelser kan med Lemkes begrep sies å være «trigget» av noe eksternt. I de to siste diskursene tillegges følelser mening som kroppslige følelser.

En dobbelthet som jeg har forholdt meg til, er at samtalene ses som sosial praksis, der det *i* samtalene vil kunne være diskurser som tillegges følelser ulik mening. Som deltaker i samtalene var jeg også deltaker i disse konstruksjonene. Samtidig har jeg i analysen konstruert de fem diskurser ut fra ulike utsagn som jeg har identifisert i samtalene. Andre diskurser og andre resultater kunne vært mulige. Dette mener jeg er i tråd med diskursanalyse der ambisjonen er å løfte frem alternative måter å beskrive og forstå det som tas for gitt (Forkby, 2007, s. 95). Jeg prøver derfor å bruke begrepet «identifisere» om det jeg har gjort når jeg i analysen har funnet

utsagn av samme valør i samtalene, og «konstruere» om hvordan jeg har satt dem sammen til fem diskurser.

3.2.1 Fellesskapsdiskurs

Å synge en sang før måltidet starter kan forstås som en rutine og en struktur som signaliserer at nå begynner måltidet. I det første utdraget kan det å synge bordvers tolkes som en struktur som kan konstituere fellesskap og kollektiv identitet som måltidsdeltaker. Utsagn om følelser er identifisert i relasjon til hvordan denne strukturen tillegges mening.

Berit: Hva tenker dere et slikt samlingspunkt med å ha ritualer og hva gjør et bordvers med barna. Hvorfor har dere det?

Pause

Hege: Det er jo.....

Berit: De skal lære noe gjennom det, tenker jeg. Dere har tatt et valg, men hva er det de skal lære?

Ingunn: Det handler jo om at de skal føle det... fellesskapet. At vi sitter og har et felles ritual før ...måltidet begynner.

Å begynne måltidet med en felles sang krever venting og noen ganger disiplinering. Likevel kan det synes som om det å synge mens en venter tillegges mening i forskningssamtalene som konstituering av et fellesskap som barna kan føle. Med Lemkes (2013) begrep kan det forstås som at ritualet med å synge, kan «trigge» en følelse av fellesskap. Denne diskursen i samtalene tillegger det å delta i et felles sang og følelsen som oppstår, mening som konstituerende for kollektiv identitet som måltidsdeltaker. I musikkteori hevdes det at en gjennom å synge sammen faller inn i en felles musikalsk puls som skaper en emosjonell musikkopplevelse (Ruud, 1997, s. 37, s. 140). Når barn her antas å kunne føle fellesskap gjennom å synge bordvers, kan dette forstås som om de inngår i en felles puls. Som et strukturerende element tillegges sang mening som en drivkraft til en følelse av fellesskap som konstituerer kollektiv identitet som måltidsdeltaker. Når det i samtalen sies at dette fellesskapet er noe som barn kan føle, kan det forstås som at de inngår i et felles etos som gir dem opplevelse av å høre til. Et felles etos er i teorien om det radikale demokrati grunnleggende for kollektiv identitet og demokratiske prosesser (Hansen, 2009, s. 59). Ut fra denne argumentasjonen kan fellesskapsdiskursen gi vilkår for at det å synge sammen blir innspill i demokratisk praksis på småbarnsavdelinger fordi det skaper en følelse som fører til kollektiv identitet. Samtidig kan det ut fra en annen argumentasjon sies at det gjennom å synge konstitueres et fellesskap av deltakere som er enige; de synger samme sang. Dersom sang brukes for å opprette et måltidsfellesskap med orden og konsensus, skaper det lite rom for demokratisk praksis. Ut fra denne siste argumentasjonen gir

fellesskapsdiskursen få muligheter for at barn som måltidsdeltakere kan tolke strukturene rundt oppstarten av måltidet ulikt, og for et fellesskap med deltakere med ulike kollektiv identiteter.

3.2.2 Diskursen om å ha det kjekt

Det neste utdraget fra forskningssamtalene omhandler også strukturer og ritualer. Det første utdraget fra ordensmannen dekker bordet. Det fører til venting. Barn tillegges i den sammenheng mening av kroppslige følelser som å være «trøtt», «kald» eller «aktiv» og anses å kunne være «både - og». Samtidig løftes følelsen av å ha det kjekt frem som sentral for konstituering av kollektiv identitet som måltidsdeltaker, mens det å kjede seg ikke gjør det. Til forskjell fra fellesskapsdiskursen der ritualer med å synge og ventingen som fulgte av dette, ble tillagt mening som stabilt og nødvendig for konstituering av fellesskap, tillegges diskursen om å ha det kjekt følelser mening som kan føre til at strukturene endres.

Berit: Og de som sitter ved bordet, hvordan tror du de opplever å sitte til bordet her er dekket?
Pause.

Oddbjørg: Både - og

Berit: Hva er «og»?

Oddbjørg: Det kan være både positivt og negativt. Noen ganger spørres det hvor trøtte de er, hvor kalde de er, hvor aktive de er[...] Jeg har vel lett for at vi begynner å ta en sang eller en lek for å fange oppmerksomhet slik at hele oppmerksomheten ikke blir på den som deler rundt maten slik at det på en måte blir: "Når tid er han ferdig?"[...].

Berit: [...] Men hvorfor vil du fylle tiden med den [sang eller lek] i stedet for at de bare sitter og venter på at én dekker bordet?

Oddbjørg: Hvis det bare er litt venting så gjør det ikke noe, eller hvis de er... opplagte til å vente, men vi synes at det at vi gjør noe sammen og gjør noe i fellesskap skal forbindes med noe som er kjekt. Det skal være et ønske at de synes det er kjekt å gå til bordet, at det er kjekt å være sammen med de andre. At det ikke blir (med klagende stemme): «Åh, nå skal vi gå til bordet og vi ventet og vi ventet, og så måtte vi vente på det og så kunne vi ikke begynne på det».

I sitatet tillegges barn uttalelser som: «Når tid er han ferdig?» og «Åh, nå skal vi til bordet?» og «vi ventet og ventet, så måtte vi vente på det og så kunne vi begynne på det [måltidet]». Gjennom dette kan en identifisere at de tillegges en følelse av kjedsomhet, og at det er en grunnfølelse når barn venter. Den negative følelsen relateres og «trigges» av at barns oppmerksomhet blir hengende fast ved den strukturen som skaper ventingen: ordensmannen. Denne strukturen «trigges» barns kroppslige følelser som at de er for «trøtte», «kalde», og også for «aktive». Ut fra dette tillegges følelsen av å kjede seg mening i forskningssamtalene som «negativ» og uforenlig med konstituering av kollektiv identitet som måltidsdeltaker.

Det som konstituerer kollektiv identitet i forskningssamtalen er utsagn som «at vi synes at det at vi gjør noe sammen og gjør noe i fellesskap skal forbindes med noe som er kjekt» og «at det er kjekt å være sammen med andre». Det synes å forutsette at det introduseres nye

strukturerende elementer som lek og sang som kan endre den kollektive følelsen fra kjedsomhet til å ha det kjekt. Også i demokratiske prosesser er det sentralt å endre følelsesmessige aspekter i relasjonen mellom deltakere med ulike kollektive identiteter. Det gjelder om å endre relasjonen fra å være preget av antagonisme til agonisme. Da vil deltakerne forholde seg til hverandre som motstandere og ikke som fiender (Mouffe, 2014, s.157). Ut fra at diskursen om å ha det kjekt får strukturer mening som noe som kan endre følelser. Siden begge deler kan være konstituerende for kollektiv identitet som måltidsdeltaker, mener jeg diskursen kan skape vilkår for måltidsfellesskap som demokratisk praksis på småbarnsavdelinger. Dette gjennom at det skapes vilkår for at lek og sang kan bli en drivkraft som fremmer lysten til å delta i måltidsfellesskapet, samtidig som strukturelle ordninger som ordensmann opprettholdes og kan skape venting. Samtidig gir de nye strukturene muligheter for at følelsen av kjedsomhet minimaliseres, noe som synes å være sentralt for å konstituere kollektiv identitet som måltidsdeltaker.

På småbarnsavdelinger er lek viktig når barn sammen konstituerer kollektiv identitet som «vi» (Greve, 2009; Løkken, 1996). Gjennom lek manifesterer barn også følelsen av fellesskap i situasjoner der de må vente eller der utfordringene ikke er store nok (Hännikäinen, 2001). Diskursen om å ha det kjekt kan gi muligheter for at ansatte tar i bruk barns eget språk i konstituering av kollektiv identitet som måltidsdeltaker. Å synge og leke ved bordet kan ses som brudd på norske måltidsmønstre. I motsetning til fellesskapsdiskursen som ga vilkår for å opprette et enhetlig fellesskap gjennom å synge sammen, kan diskursen om å ha det kjekt bety at troen på konsensus om måltidsstrukturene kan bli en illusjon på småbarnsavdelinger. Ut fra teorien om det radikale demokrati kan en forstå det dithen at diskursen om å ha det kjekt skaper vilkår for konfliktfull enighet der strukturene ikke er fastlåste, men kan endres ut fra den mening som kroppslige følelser som å være «trøtt» eller «aktiv», tillegges. Sang og lek kan dermed bli tilført som nye strukturer i måltidsfellesskapet på småbarnsavdelinger for å skape en kollektiv følelse av at det er kjekt å være sammen. Diskursen om å ha det kjekt kan gi muligheter for at det tas på alvor at vi drives av å ville høre til i en mengde (Mouffe, 2005a, s. 28), og at denne følelsen er viktig i demokratiske prosesser også i måltidsfellesskapet på småbarnsavdelinger.

3.2.3 En sårbarhetsdiskurs

Det neste utdraget dreier seg igjen om hvordan måltidet kan starte med en sang og med venting. I likhet med i forrige utdrag fra forskningssamtalene tillegges også venting i dette utsagnet å kunne «trigge» følelser kan å være vonde, og uforenlige med identitet som måltidsdeltaker. En sårbarhetsdiskurs relaterer følelser av å ha det kroppslig vondt til rutiner og strukturer der barna

får utlevert matboksen sin når de setter seg til bordet, men må vente med å åpne den til sistemann er på plass og de kan synge en sang. I forskningssamtalen fortelles det om barns mange forsøk på å åpne matboksene i ventetiden og om tilsvarende beskjeder fra de ansatte om å lukke dem. I de to foregående diskursene ble sang tillagt mening slik at den kunne endre eventuelle negative følelser til lystbetonte følelser. Disse kan være konstituerende for kollektiv identitet som måltidsdeltaker. Sårbarhetsdiskursen derimot ser den vonde følelsen av å vente som noe som må hindres og at strukturene derfor må endres når det konstrueres kollektiv identitet som måltidsdeltaker:

Fokuset ble på de som ... de måtte vente hver dag. Det ble en rutine, en veldig, oppstykket, voksen-bestemt: ”sånn og sånn, alle skal vaske hender... en og en på badet”, så skal vi vente til alle er ferdige og alle har satt seg og så synge en sang, og så skulle vi begynne å spise. Hver dag når vi skulle spise, møtte de som har problemer med å vente... Det ble fort negativt. Det ble vondt, det kunne ha blitt vondt for dem. Hver gang vi skulle spise fordi vi krevde det av dem. Men så går det an å gå inn å gjøre det ... ikke først og fremst i fokus når alle så at de åpnet matboksen og at vi lukket matboksen: ”nei, du må vente til alle er kommet”, så lukket vi igjen matboksen. Det kjente jeg i magen. For først og fremst så de andre barna det også.

Diskursen om å ha det vondt er identifisert gjennom at rutinene som skaper venting, tillegges mening som «veldig, oppstykket og voksen-bestemt» og noe de ansatte «krevde» av barna. Denne måten å tillegge strukturene mening på, gjøres i relasjon til den mening som følelser tillegges. «Det ble negativt» og vondt «hver dag» for de barna som hadde «problemer med å vente». Følelsen av å ha det vondt tilskrives barn med en kollektiv identitet som var i «fokus» der «alle så at de åpnet matboksen». Den som i samtalen står frem som representant for denne diskursen, kan sies å identifisere seg med den kroppslige vonde følelsen gjennom utsagn som at hun «kjente det i magen» når matboksene ble lukket igjen. Den ansatt plasserer her følelsene kroppslig i mageregionen, noe som er en vanlig hverdagslig plassering både når en opplever glede, sorg og forventninger. Hun identifiserer seg med den kollektive identiteten som barn tilskrives som måltidsdeltakere. Dette utsagnet viser også hvordan følelser tillegges mening relasjonelt.

Ut fra dette kan det tenkes at sårbarhetsdiskursen kan skape vilkår for at voksen-bestemte strukturer rundt måltidet nedprioriteres og kan endres for å beskytte barn fra følelser som gjør kroppslig vondt. Kanskje kan det også skape vilkår for at det enkelte barnet får åpne matboksen sin og begynne å spise når det er klart for det, uten å måtte vente. I så fall gis en individuell identitet forrang fremfor å skape kollektiv identitet som måltidsdeltaker.

Relasjonelt til denne kollektive identiteten som tilskrives de som har det vondt, konstrueres det også en annen kollektiv identitet som måltidsdeltaker. Denne er identifisert gjennom

benevninger som «de andre barna» som så på dem som ikke klarte å la være å åpne matboksene. I tillegg identifiseres denne kollektive identiteten gjennom at den tidligere i samtalen blir omtalt som «alle». I sårbarhetsdiskursen tillegges denne kollektive identiteten barn som tilpasser seg det de ansatte «krevde», og som kommer til syne gjennom «de oppstykkede, voksen-bestemte» rutinene. Sårbarhetsdiskursen skaper dermed et måltidsfellesskap med to kollektive identiteter. Måltidsdeltakerne har tilpasset seg de kollektivt gitte rutinene som kan ha som intensjon å skape et ordnet måltidsfellesskap. Fordi det er vondt å vente, kan det føre til at strukturene som skaper venting, endres.

Ut fra teorien om det radikale demokrati kan sårbarhetsdiskursen sis å skape vilkår for demokratisk praksis. For det første fordi et fellesskap med deltakere med kun én kollektiv identitet verken er nødvendig eller ønskelig, og at troen på konsensus og enstemmighet i et demokrati, som nevnt beskrives som en illusjon (Mouffe, 2002b, s. 190). Videre kan sårbarhetsdiskursen sis å gi vilkår for demokratisk praksis i måltidsfellesskapet på småbarnsavdelinger fordi den konstruerer to kollektive identiteter som deltaker, og for at den mening som følelsene tillegges der de kan endre strukturene, forstås som konfliktfull enighet. Sårbarhetsdiskursen gir vilkår for at det både er enighet om *noen* institusjonelle strukturer, men samtidig gir åpenhet for at følelser kan forstås som en måte å kritisere strukturene på. Ut fra denne argumentasjonen kan sårbarhetsdiskursen skape vilkår for demokratiske praksis i måltidsfellesskapet på småbarnsavdelinger.

Jeg har så langt vist hvordan tre diskurser i forskningssamtalene tillegger følelser ulik mening når det konstitueres kollektiv identitet som måltidsdeltaker på småbarnsavdelinger. Felles for de tre diskursene er at følelser og strukturene som skaper vilkår for venting, tillegges mening relasjonelt. På ulike vis gir diskursene vilkår for demokratisk praksis i måltidsfellesskapet. I det følgende viser jeg hvordan to andre diskurser er analysert frem gjennom å identifisere utsagn der følelser tillegges mening relatert til kroppslighet som for eksempel lyst til å spise og sove. Diskursene er navngitt som en lystdiskurs og en nytelsesdiskurs.

3.2.4 Lystdiskurs

Det neste utsnittet omhandler også oppstarten på måltidet. En lystdiskurs er først og fremst identifisert gjennom hvordan kroppslige følelser som lyst til å sove eller til ikke å spise tillegges mening.

Jeg tenker på de minste. Hvis de er ekstremt trøtte, de har ikke lyst til å spise, de har ikke lyst til å sitte, har ikke lyst å drikke. De sitter og skriker. Jeg føler det er så forstyrrende for de andre. Det er noe jeg helst ikke liker. [...]. Jeg synes det er lettere av og til dersom de er trøtte rett før

måltidet, så legger jeg dem så får de spise etterpå. For de skal få litt sånn.. det blir ro. De gir mye lyd fra seg og det er veldig forstyrrende. Det trenger ikke være bom stilt med bordet, men det er veldig forstyrrende, føler jeg.

I likhet med i sårbarhetsdiskursen konstruerer også lystdiskursen to ulike kollektive identiteter som måltidsdeltaker, og i tillegg en kollektiv identitet som tillegges de yngste barna, som kan være «ekstremt trøtte». Lystdiskursens konstruksjon av den ene kollektive identiteten som måltidsdeltakere tillegges de minste barna. Den er identifisert gjennom utsagn om at «de har ikke lyst til å spise, de har ikke lyst til å sitte, har ikke lyst å drikke», «de sitter og skriker» og «de gir mye lyd fra seg og det er veldig forstyrrende». I relasjon til denne konstrueres det en annen kollektiv identitet som måltidsdeltaker. Den tillegges «de andre» som deltar i måltidsfellesskapet, der det ikke trenger være «bom stilt ved bordet», men der det likevel er en «ro» som kan forstyrres av barn som «sitter og skriker» og lager «mye lyd». Ut fra diskursteoriens forståelse om at i «uorden» er «orden» tilstede som fraværende, kan en også forstå det slik at i beskrivelser av de som *ikke* har lyst til å delta (og slipper det) også ligger en understrekning at *lyst* er tilstede som fraværende i forskningssamtalen. De som deltar ved bordet gjør det fordi de *har lyst* til det, og de tilpasser seg måltidsstrukturene uten å skrike og forstyrre. Lyst blir tillagt mening som sentralt både for kollektiv identitet som måltidsdeltaker og som trøtte barn.

Dersom lyst tillegges mening som drivkraft til kollektiv identitet, kan lystdiskursen ut fra denne argumentasjonen gi vilkår for at barna, enten gjennom egne eller gjennom de voksnes valg kan lære verdien av at alle ikke trenger å ha den samme kollektive identiteten, men at det finnes alternativer å velge mellom, der måltidsdeltaker er én av dem. En lærdom som ut fra teorien om det radikale demokrati kan synes viktig for demokrati i et pluralistisk samfunn. Lystdiskursen kan gi vilkår for at lyst kan forstås som lidenskap og som drivkraft og ryggraden i demokrati (Mouffe, 2005a, s. 25, Hauxer, 2002, s. 252).

Ut fra en annen argumentasjon kan en se dette som om det ikke er de barna som har lyst til å sove som beskyttes, men måltidsfellesskapet som må beskyttes mot å ha dem som deltakere. Hvis det er argumentasjonen i lystdiskursen, kan den skape vilkår å opprette et måltidsfellesskap med én kollektiv identitet som måltidsdeltaker: de som har lyst til å delta. Med begrep fra teorien om det radikale demokrati kan det forstås som om lystdiskursen kan skape vilkår for en hegemonisk praksis: en praksis som forsøker å opprette orden i et fellesskap fylt av motsetninger (Mouffe, 2014, s. 151). I så fall kan det at noen barn blir lagt for å sove fordi de ellers kan forstyrre måltidsfellesskapet, ses som en form for ekskludering og med lite

rom for demokratisk praksis. En tolkning som kan bygge opp under dette, er at de som tillegges en kollektiv identitet. Som måltidsdeltakere skriker de ved bordet, ikke fordi de er trøtte, men som en protest mot å måtte tilpasse seg de institusjonelle rammer når de *er sultne og har lyst* til å spise. I så fall kan barns gråt forstås som et forsøk på å bryte en hegemonisk praksis der alle forventes å tilpasse seg måltidsstrukturene. Lystdiskursen kan da sies å skape vilkår for et måltidsfellesskap som det Roberto Unger (2005, s. 1) beskriver som «the dictatorship of no alternatives». Å være deltaker i et samfunn der det ikke finnes alternativer, innebærer å forholde seg til det som *er*, uten å kunne se muligheter for endringer. Sett i et historisk lys mener Unger at det sjelden har vært lydighet som har fått demokrati til å vokse frem, men trass (ibid., s. 8). Den trassen han beskriver er en trass som uttrykker motstand mot det etablerte, og som kan gi alternative måter til å se hvordan samfunnet *kunne vært* og hvordan det *kan* bli. Denne trassen og motstanden kaller han demokratisk eksperimentalisme, og i det lys kan også barns gråt som måltidsdeltaker forstås som et innspill i demokratiske prosesser.

3.2.5 En nytelsesdiskurs

I likhet med de foregående utdragene handler også det neste om starten på måltidet. En nytelsesdiskurs er identifisert ut fra den mening som kroppslig nytelse av mat tillegges. I likhet med sårbarhetsdiskursen og lystdiskursen konstrueres det også i nytelsesdiskursen to ulike kollektive identiteter som måltidsdeltaker. Den ene tillegges barn som for et kortere øyeblikk velger seg bort fra å delta i det sosiale samspillet rundt bordet og er i «sin egen verden», mens de nyter maten. I relasjon til denne konstrueres det en kollektiv identitet for de barna som deltar i måltidsfellesskapet og det sosiale samspillet rundt bordet. De «nytende» barna kan trekke seg tilbake og vende tilbake til dette fellesskapet og dermed forhandle om identitet. I motsetning til lystdiskursen som kan skape vilkår for at de barn som lager lyd, ekskluderes fra måltidsfellesskapet fordi det kan forstyrre andre deltakere, skaper nytelsesdiskursen vilkår for et måltidsfellesskap med deltakere med to kollektive identiteter, selv om det lages lyder når maten nytes:

Oddbjørg: Når han begynner å bli mett, da begynner han å ense verden rundt seg. Før den tid, han har gjort det helt siden han var født, ligget og nytt og lagd rare lyder (Hun viser med hendene hvordan han smører mat utover fjeset).

Berit: Lyder og mat og utover fjeset?

Jorunn: Det som er rart er at de spiser med hele seg, med lyder og smører seg inn. Det er bare slikt som skjer, tror jeg, for de ... som andre skal oppleve det, som har klart å få maten rundt hele seg.

Berit: Er han alene om det, eller er det andre som gir uttrykk for at de nyter det slik som han?

Ina: Når han begynner å lage høye lyder, så kommer andre og, slik som lillebroren...

Berit: Gjør han det?

Ina: Ja, litt av og til og så kommer de andre også og lager lyder, men det er han som starter det.

Jorunn: Han er i sin egen verden. Han enser ikke hva som skjer rundt seg.

Anita: Vi synes det er så utrolig herlig å se på, når han koser seg med maten. Så fint han har det!

Berit: Selv om han glemmer de andre og ikke er i fellesskapet? Han kunne kanskje like godt sittet alene med maten?

Anita: Nei, men når han er mett, så går han inn i det... fellesskapet med en gang.

Grunnlaget for konstruksjon av en kollektiv identitet som nytende småbarn, er beskrivelsen av gutten som trekker seg tilbake fra fellesskapet og «koser seg med maten» og «lager rare lyder». Denne kroppslige følelsen av å «kose seg med maten» antas å kunne lokke andre, så det etterhvert «kommer [...] andre [som] også lager lyder». Ut fra dette konstrueres det en kollektiv identitet der de som deltakere er «sin egen verden», men like fullt måltidsdeltakere. Blant annet tilhører «lillebroren» denne kollektive identiteten. Når denne kollektive identiteten konstrueres, er den nært relatert til den mening som tillegges kropp og kroppslig følelse. Nytelsesdiskursens konstruksjon av denne kollektive identiteten er videre identifisert ut fra utsagn om at de «spiser med hele seg» og smører mat «utover fjeset», «smører seg inn» og har «mat rundt hele seg». Diskursen kan sis å skape vilkår for et måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger der det legges lite sosial kontroll og press på barns kropp under måltidet, for å følge det Douglas (2005., s. 80) kaller «universal purity rules» (i min oversettelse: universelle renhetsregler). Eksempel på renhetsregler i sosiale sammenheng er å ta kontroll over at nesen ikke renner eller at en ikke kaster opp, spytter, tisser på seg eller gir uttrykk for andre tilsvarende organiske prosesser. Selvsagt kan det diskuteres hvor universelle slike renhetsreglene er, men å «få mat utover hele seg» kan vel i noen sammenheng utenfor småbarnsavdelinger forstås som brudd på slike regler. Douglas (ibid., s. 80) mener at det å delta i et fellesskap preget av renhetsregler kan innebære en viss form for «disembodiment» (i min oversettelse å avkroppsliggjøre). Når nytelsesdiskursen konstituerer et måltidsfellesskap med plass for deltakere som på denne kroppslige måten «koser seg med maten», kan den skape vilkår for at ikke først og fremst renhetsregler, men også kroppslige følelser, blir konstituerende for en kollektiv identitet som måltidsdeltaker på småbarnsavdelinger. Samtidig kan denne kollektive identiteten ses i relasjon til en annen kollektiv identitet som tillegges de barna som deltar i det måltidsfellesskapet, som de nytende barna både kan forlate for å nyte maten, men også komme for å delta i når de er mette.

Kroppslige følelser kan i dette måltidsfellesskapet forstås med et begrep fra teorien om det radikale demokrati som dislokasjon. Det vil si at noe ikke er på plass, eller er «ute av ledd» (Hansen, 2005, s. 189). I denne sammenheng er det kroppslige følelser som synes ikke å være

på plass siden de nytende barna både melder seg ut, men først deltar i fellesskapet når de er ferdige med å gi uttrykk for nytelsen. På bakgrunn av at teorien anerkjenner antagonisme som et grunnvilkår i ethvert fellesskap, anses dislokasjoner som permanente og positive fenomener i politiske og sosiale fellesskap (Torfing, 2003, s. 149). Ut fra dette kan en forstå det som om nytelsesdiskursen skaper vilkår for erkjennelse av eksistensen av antagonisme, men at konfrontasjonen møtes med agonisme og respekt for ulike måter å tolke måltidsstrukturene på, der kroppslig nytelse er én av dem. I et slikt fellesskap kan det likevel være strukturer, men strukturenes primæroppgave blir ikke å skape kontroll og forutsigbarhet, men snarere å redusere det komplekse (Fenwick, 2010, s. 58). Nytelsesdiskursen synes å gi vilkår for komplekse måter å delta på i måltidsfellesskapet, samtidig som det konstrueres et måltidsfellesskap som er mer strukturert, men som deltakere som nyter maten kroppslig både kan forlate og vende tilbake til. Slik kan dette fellesskapet forstås som en måte å redusere det komplekse på, og også å fremme rom for mange måter å være deltaker på og for demokrati.

4 Avsluttende diskusjon

Følelser er sentralt for hvordan strukturer og barns kroppslige væremåte tillegges mening. Intensjonen med diskursanalyse er å vise hvordan diskurser i samtaler *kan* konstituere nye praksiser (Burr, 2003, s.64 ff; Dahlberg, Moss & Pence, 1999, s.55), og i analysen har det vært diskutert hvordan fem diskursene *enkeltvis* kan skape vilkår for demokratisk praksis i måltidsfellesskapet på småbarnsavdelinger. På bakgrunn av analysen skal det, i det gis en oppsummerende diskusjon, av hvordan noen mulige praksiser kan tenkes på bakgrunn av de vilkårene som diskursene i samtalene gir. Ut fra den mening som følelser diskursivt tillegges i forskningssamtalene, diskuteres fire spørsmål med ett felles innledende spørsmål: Hvordan kan det skapes vilkår for måltidsfellesskap og identitet som måltidsdeltaker på småbarnsavdelinger 1) Dersom måltidsrutiner brukes for å fremme følelse av tilhørighet til én kollektiv identitet? 2) Dersom følelser tillegges mening som uforenlige med det som strukturerer måltidsfellesskapet? 3) Dersom kroppslige følelser tillegges mening som forstyrrende og må hindres fra møtet med måltidsfellesskapets strukturer 4) Dersom kroppslige følelser tillegges mening som drivkraft til fellesskap og endringer av strukturene?

- 1) Måltidsrutiner brukes som drivkraft for å fremme følelse av tilhørighet til én kollektiv identitet

Intensjonen med å starte måltidet med et felles ritual kan være at barna skal føle fellesskap og tilhørighet til én kollektiv identitet: å være måltidsdeltaker. Rutiner som å starte med sang, vil kunne gi barna forutsigbarhet og kunnskap om å være måltidsdeltaker, der tilpasning til etablerte normer er viktig. Barna kan få kompetanse for å gjenkjenne strukturer og følelse av å være en kompetent måltidsdeltaker som tilhører en kollektiv identitet, «vi»; også når de deltar i måltider utenfor barnehagesammenhengen. Det å synge en sang for å skape følelse av fellesskap, kan bli en inngangsbillett for barna til et fellesskap der de deltar og reproducerer den orden som preger fellesskapet. Forstås dette som politisk deltakelse kan det bety at de som «nykommere» føres inn i en etablert og eksisterende orden. I dette lyset kan måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger forstås som viktig for å gjøre barna klar til å bli demokratiske deltakere en gang i fremtiden. Dersom strukturene blir det viktigste ved måltidsfellesskap, og disse anses som stabile og førende for å føle fellesskap og tilhørighet til én kollektiv identitet som måltidsdeltaker, vil det kunne skape inntrykk av at måltidet kan planlegges. I teorien om det radikale demokrati hevder Mouffe (2005b, s. 136), som nevnt at det er et grunnvilkår ved alle fellesskap at de er pluralistiske, og har deltakere med ulike kollektive identiteter. Å planlegge for å skape orden og enighet i et slikt fellesskap vil derfor ses som et forsøk på å stabilisere noe som essensielt er ustabil og kaotisk. Mouffe mener også at et fellesskap som preges av for mye stabilitet kan gi rom for at autoriteter kan overta ledelsen, og at dette kan føre til at deltakerne forholder seg tause. Likevel er både orden og stabilitet nødvendig i et demokrati, men må alltid kunne utsettes for kamp og revisjon (Biesta, 2011, s. 3). Teorien om det radikale demokrati fremhever at det verken er mulig eller ønskelig å opprette et balansert og unisont fellesskap (Mouffe, 2005a, s. 22). Enighet er heller ikke målet for demokrati. Demokrati er snarere den prosessen der deltakere med ulike kollektive identiteter kommer frem med sine nye tolkninger av de institusjonelle rammene. Det kan derfor rettes en kritisk røst mot diskurser der måltidsstrukturene gis forrang for følelser. Slik jeg ser det, kan intensjonen med faste måltidsrutiner som drivkraft for å opprette følelse av tilhørighet til én kollektiv identitet også gi føringer for hvordan barna *må* bli, uten at de gis muligheter gjennom følelser til å vise hvem de *er*, og hvem de *vil være* som deltakere i måltidsfellesskapet.

2) Følelser tillegges mening som uforenlige med det som strukturerer måltidsfellesskapet

Dersom følelser blir uforenlige med måltidsfellesskapets strukturer, kan det skape vilkår for to ulike praksiser. Den ene er at barna slipper å delta. Den andre at måltidsstrukturene endres. Begge praksisene vil kunne skape konfrontasjoner mellom følelser og strukturer i

måltidsfellesskapet på småbarnsavdelinger. Både følelser og strukturer vil da kunne være konstituerende elementer i måltidsfellesskapet. Med diskursteoriens begrep kan det forstås som en dislokasjon, og som viktig for å lære å være deltaker i et pluralistisk samfunn der strukturene anses som ufullstendige og i endring (Torfing, 2003, s. 149). Dersom følelser tillegges mening som uforenlige med strukturene, kan de likevel tillegges mening som et konstituerende element for måltidsfellesskapet. På småbarnsavdelinger kan dette gi barna muligheter for å delta i endringsprosesser knyttet til måltidets strukturer og hindre for omfattende struktureringer av måltidsfellesskapet. Ut fra teorien om det radikale demokrati, kan dette forstås som konfliktfull enighet der det er en *viss* orden, men der følelser kan være en måte å tolke måltidets strukturer på. Slik kan konfliktfulle enigheter også fremme demokratisk praksis under måltidsfellesskapet på småbarnsavdelinger.

3) Følelser tillegges mening som forstyrrende og må hindres fra møtet med måltidsfellesskapets strukturer

Diskursene i samtalen skaper både vilkår for en praksis der barn kan bli beskyttet fra vonde følelser som oppstår i møtet med måltidets strukturer, men også at måltidsfellesskapet beskyttes fra enkeltbarns kroppslige følelser, uttrykt gjennom gråt og uro. Det kan i så fall forstås ut fra en kjent rasjonale i barnehagen om at regler og rutiner følges, og at dette kan gå på bekostning av barns innspill (Nyland, 2009). Ett innspill fra barn kan være gråt. Som vist i analysen, kan gråt både tolkes som et uttrykk for at barn er sultne og yter motstand mot å tilpasse seg strukturene i måltidsfellesskapet, og som et uttrykk for at de er trøtte og vil slippe å delta i fellesskapet. Dersom de ansatte legger noen barn i stedet for å la dem delta i måltidsfellesskapet, kan det forstås som en form for kontroll som bringer ro og orden under måltidet. Kontroll er en prioritert side ved institusjonaliserte måltider også for eldre barn (Punch et al., 2009). Også generelt i utdanningen er kontroll og forutsigbarhet en diskurs som står sterkt (Biesta & Osberg, 2010, s.10). Med bakgrunn i at flere barn har sitt hverdagsliv i barnehagen, stilles det ut fra et demokratiperspektiv spørsmål ved om institusjonalisering bare er et gode for barn og samfunn, eller om det også kan gi risiko for uniformering og normalisering av tanker og praksiser (Dahlberg & Moss, 2005, s. vi). Når forstyrrelser utelukkes i et pluralistisk samfunn, kan det som før nevnt, føre til at autoriteter kan overta ledelsen, og at deltakerne forholder seg tause (Mouffe, 2002). Dette fremmer ikke demokrati (Mouffe, 2005a, s. 22). Det er verken mulig eller ønskelig å opprette et balansert og unisont fellesskap. Å skape orden kan forstås som forsøk på å stabilisere noe som er essensielt ustabil og kaotisk. Likevel er både orden og stabilitet nødvendig i et demokrati, men det må være rom for at det som skaper orden og

stabilitet utsettes for kamp og revisjon, hevdes det (Biesta, 2011, s. 3). Det kan altså gi ulike vilkår for demokratisk praksis om de ansatte møter måltidet med en tatt for gitt holdning om at det skal være ro og orden, eller om de ser barns følelser som en måte å delta på, selv om dette skaper uro for måltidsfellesskapet.

4) Følelser tillegges mening som drivkraft til fellesskap og endringer av strukturene?

Dersom kroppslige følelser blir gitt plass som drivkraft til å delta i måltidsfellesskapet, kan det forstås som en annen form for demokratisk deltakelse enn gjennom sosialisering. Sosialisering alene er ikke nok som inngangsbillett til demokratiske prosesser, men må suppleres med «subjectification» (Biesta, 2011, s. 142, i min oversettelse: subjektivering). Med henvisning til Ranciére (1995), skriver Biesta (2011, s. 9) at en først blir politiske aktører i et fellesskap i det øyeblikket en deltar, og en får sitt navn innskrevet som annerledes enn noe annet identifiserbart. Subjektivering handler om «coming into presence» (Biesta, 2006). Demokrati er ikke noe som overføres, men som blir til når den enkelte kan bryte inn i den verden en lever i, en verden som er preget av pluralitet og forskjeller. Som deltaker tar den enkelte sin plass i den sosiale veven sammen med andre som ikke likner dem, hevder Biesta (2006, s. 21, 35 og 40). Demokrati handler med andre ord om å forstyrre og bli til som unikt individ gjennom å delta. Dersom kroppslige følelser får bli et konstituerende element i måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger, vil det kunne være et supplement til den eksisterende ordenen og tilføre denne ordenen noe nytt. Det vil kunne skapes måltidsfellesskap med ulike måter å være deltaker på. Å bryte strukturer kan være viktig i et demokratiperspektiv både for det enkelte barnet som får fremstå som unikt individ og for at måltidsfellesskapet bevegges. Som demokrati vil det kunne forstås som en prosess der orden er en horisont en beveger seg mot, men som stadig endres. Dette fellesskapet vil likevel ikke være uten strukturer, men kunne ses som midlertidige.

Diskursene som er identifisert i det empiriske materialet i denne studien, skaper vilkår for at både strukturer og følelser kan tillegges mening som både legitime og nødvendige for konstituering av kollektiv identitet som måltidsdeltaker på småbarnsavdelinger. I stedet for å stille spørsmål ved hvordan en kan fremme demokrati rundt måltidet på småbarnsavdelinger, har intensjonen vært å vise hvordan en kan endre spørsmålstillingen til å lete etter demokrati i de daglige situasjonene. I en barnehagehverdag må intensjonen være å søke etter mange mulige måter å leve sammen på. Dersom demokrati skal fremmes under måltidsfellesskapet, er det viktig at de diskursene som er kommet frem i denne analysen og andre diskurser om følelsenes plass, utfordres og utsettes for kritisk blikk, så ikke én kollektiv identitet som måltidsdeltaker blir ansett som den ene rette og normale fremfor andre. At det gis rom for at følelser både er

legitime og nødvendig for å utfordre en eksisterende orden, kan være en måte å ivareta demokrati på i måltidsfellesskapet på småbarnsavdelinger.

5 Litteraturliste

Alcock, S. (2007). Playing with rules around routines - Children making mealtimes meaningful and enjoyable. *Early Years*, 27(3), 281–293.

Amundsen & Huseby, 1990. *Rødt og grønt for latter og glede?»*: et pedagogisk utviklingsarbeid ved Vinkelen barnehage, RiT-barnehagenes publikasjonsserie; 1-2 1990.

Bae, B. (2009). Samspill mellom barn og voksne ved måltidet: Muligheter for medlæring? *Nordisk barnehageforskning*, 2(1), 3-15.

Bae, B. (2012). Innledning. I B. Bae (red). *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette* (9-12). Bergen: Fagbokforlaget

Biesta, G. (2006). *Beyond learning - Democratic education for a human future*. Boulder, Colo: Paradigm.

Biesta, G. (2011). The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 144-153.

Bugge, A. (2005). «*Middag*» - en sosiologisk analyse av den norske middagspraksis. *Doktoravhandling for graden doctor rerum poliicarum*, Universitetet i Trondheim.

Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bugge, A. og Døving, R. (2000). *Det norske måltidsmønsteret – ideal og praksis*. Rapport 2000/2. Oslo: Statens institutt for forbruksforskning.

Burr, V. (2003). *Social constructionism*. London: Routledge.

Börjesson, M. & Palmblad, E. (2007). Introduktion. I I M. Börjesson, & E. Palmblad. (Red.). *Diskursanalys i praktiken* (s. 7-27). Lubljana: Liber AB.

Børhaug, K. (2011). Barnehageorganisasjonen – autonomi eller standardisering? *Tidsskriftet FOU i praksis* 5(2), 49-66.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Fra kvalitet til meningsskaping – morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.

- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge.
- Dewey, J. (1929). *Pedagogical Creed*. Chicago: University of Chicago Press.
- Douglas, M. (2001/1975). «Deciphering a Meal». I M. Douglas (Red.) *Implicit meanings – selected essays in anthropology* (231-251). London: Taylor & Francis e-library (4 utg).
- Douglas, M. (2005). The two bodies. In M. Fraser, & M.Greco (Ed.). *The body- A reader* (78-81).Oxon: Routledge.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. (Doktoravhandling. Göteborg studies in educational sciences 268). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Emilson, A., & Johansson, E. (2009). The Desirable Toddler in Preschool. Values Communicated in Teacher and Child Interactions. In Berthelsen, D. Brownley J. & Johansson, E. (Ed). (2009). *Participatory Learning in the Early years. Research and Pedagogy* (pp. 61-77). NY: Routledge.
- Emilson A., & Johansson, E. (i tryck) Values in Nordic early childhood education – democracy and the child's perspective. In Marilyn Fleer & Bert van Oers: *International Handbook on Early Childhood Education and Development*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Evans, H., Tambakaki, P., & Burke, P. (2001). Democracy: Radical and Plural. *Center for the Study of Democracy Bulletin*, 9(1), 10-13.
- Forkby, T. (2007). I normaliseringens närhet. I M. Börjesson, & E. Palmblad. (Red.). *Diskursanalys i praktiken* (s. 74-101). Lubljana: Liber AB.
- Greve, A. (2009). Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 2(2), 91-98.
- Grelland, H. J. (2005). *Følelsenes filosofi*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Grindland, B. (2011). Uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling. *Nordisk barnehageforskning*, 4(2), 75-90.
- Grindland, B. (2012). På kanten av kaos: om orden og uorden i måltidsfellesskapet på småbarnsavdelinger. I B. Bae (Red.). *Medvirkning i barnehagen – potensialer i det uforutsette* (s. 57-78). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hansen, A. D. (2009). Radikalt demokrati. I A. R. Jupskås, K.K.R. Kichhoff & A. Snildal (Red.). *Demokratiet før og nå* (s. 59-71). Oslo: Unipub.
- Hännikäinen, M. (2001). Playful Actions as a Sign of Togetherness in Day Care Centres. *International Journal of Early Years Education*, 9(2), 125-137.
- Hauxer, K. (2002). Intet demokrati uden lidenskab. I E. Laclau & C. Mouffe, *Det radikale demokrati: Diskursteoriens politiske perspektiv* (s. 251-256). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Howarth, D. (2005). *Diskurs. En introduksjon*. København: Hans Reitzels Forlag.
- James, A., Kjørholt, A. T., & Thingstad, V. (2009). Introduction: Children, food and identity in everyday life. In James, A., Kjørholt, A. T., & Thingstad, V. (Ed.). *Children, food and identity in everyday life* (pp. 1-12). Basingstoke: Pallgrave MacMillan.
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kjørholt, A. T. & Winger, N. (2014). Barndom og rettigheter under lupen - Individualisering, verdighet og menneske verd. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger. (Red). *Ytringer: Om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s.75-90). Bergen: Fagbokforlaget.
- Laclau, E. (2002). Hvorfor betyder tomme udtryk noget i politik. I E. Laclau & C. Mouffe, *Det radikale demokrati. Diskursteoriens politiske perspektiv* (s. 135-146). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2002). *Det radikale demokrati. Diskursteoriens politiske perspektiv*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Lemke, J. L. (2013). Thinking About Feeling: Affect Across Literacies and Lives. I O. Erstad & J. Sefton-Green. (Eds.). *Identity, Community, and Learning Lives in the Digital Age* (s.57-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Løkken, G. (2013). Toddleren som kroppssubjekt. I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle. (Red.). *Småbarnspedagogikk - Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s. 31-48). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes - om de yngste barnas gruppefelleskap i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Madsbjerg, C. (2002). Som at tegne i vand. Interview med den argentinske filosof Ernesto Laclau. I E. Laclau & C. Mouffe *Det radikale demokrati. Diskursteoriens politiske perspektiv* (s. 239-250). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Mannion, G. (2010). After Participation - The socio-spatial performance of intergenerational becoming. In B. Percy-Smith og N. Thomas. (Ed.). *A handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice* (330-342). NY: Routledge.
- Meiselman, H. L., Johnson, J. L., Reeve, W., & Crouch, J. E. (2000). Demonstration of the influence of the eating environment on food acceptance. *Appetit*, 35(3), 231-237.
- Moe, H. (2006). Lidenskap som politikkens drivkraft: Et intervju med Chantal Mouffe. *Norsk medietidsskrift*, 13(2), 159-165.
- Mouffe, C. (2002). Politics and passions: The states of democracy. SCS perspectives
- Mouffe, C. (2002a). Radikalt demokrati eller liberalt demokrati? I E. Laclau & C. Mouffe. *Det radikale demokrati: Diskursteoriens politiske perspektiv* (s.175-184). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Mouffe, C. (2002b). Feminisme, medborgerskap og radikal demokratisk politik. I E. Laclau & C. Mouffe. *Det radikale demokrati: Diskursteoriens politiske perspektiv* (s.195-213). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Mouffe, C. (2002c). For an agonistisk pluralism. I E. Laclau & C. Mouffe. *Det radikale demokrati: Diskursteoriens politiske perspektiv* (s.185-193). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Mouffe, C. (2005a). *On the political*. New York: Routledge.
- Mouffe, C. (2005b). *The Democratic Paradox*. London: Verso.
- Mouffe, C. (2008). Democratic politics and the dynamics of passions. In K. Palonen, T. Pukkinen & J. M. Rosales. (Ed.). *The Ashgate Research Companion to the Politics of Democratization in Europe* (s. 89-100). Farnham: Ashgate.
- Mouffe, C. (2014). By Way of a Postscript. *Parallax* 20(2), 149-157. Lastet ned 22. juli 2014.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilsen, R. D. (2000). *Livet i barnehager: En etnografisk studie av sosialiseringprosessen*. (Doktoravhandling. Universitetet i Trondheim.), Trondheim.
- Nordzell, A. (2007). Kategoriseringsarbeid i skoledarmøten – En samtalsanalyse. I M. Börjesson, & E. Palmblad. (Red.). *Diskursanalyse i praktiken* (s.174-195). Lubljana: Liber AB.
- Ochs, E., & Shohet, M. (2006). The Cultural Structuring of Mealtime Socialization. *New Directions for Child and Adolescent development*, 28 (111), 35-49.
- Punch, S., McIntosh, I., Emond, R., & Dorrer, N. (2009). Food and Relationships: Children's Experiences in Residential Care. In James, A., Kjørholt, A.T., & Tingstad, V. (Ed.). (2009). *Children, food and identity in everyday life* (pp.149 -171). Hampshire: Pallgrave MacMillan.
- Rasmussen, K., & Smidt, S. (2003). Unges erindringer om mad og måltider i daginstitutionen. I L. Holm. (Red.). *Mad, mennesker og måltider – samfundsvidensabelige perspektiver* (s. 233-246). København: Munksgaard Danmark.
- Rossholt, N. (2010). Food as Touch/Touching the Food: The body in-place and out-of-place in preschool. *Educational Philosophy & Theory*, 44(3), 323-334.
- Sandvik, N. (2007). *Temahefte om de minste barna*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Strand, D., & Sansolios, D. (2009). *Mad i børnehaven. Når ernæring bliver en smagsag*. Ålborg: Ålborg Universitet.

Woodlad, M. (2010). Forward. In B. Percy-Smith og N. Thomas. (Ed.). *A handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice* (i-xxii). NY: Routledge.

Ødegaard, E. E. (2006). What's worth talking about? Meaning-making in toddler-initiated co-narratives in preschool. *Early Years - An International Journal of Research and Development*, 26 (1), 79-92.