

Normalitet i barnehagen

Ansatte og barns forventninger til det å «være
normal»

av

Liv Mette Strømme

Avhandling for graden
PHILOSOPHIAE DOCTOR

(PhD)



Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora
Institutt for barnehagelærerutdanning
2019

Universitetet i Stavanger
NO-4036 Stavanger
NORWAY
www.uis.no

©2019 Liv Mette Strømme
ISBN: 978-82-7644-855-9
ISSN: 1890-1387
Doktorgradsavhandling nr. 467

Til Kristian, Andreas og Daniel

Forord

Å ha et forskningstema som «normalitet i barnehagen» har vært en utrolig spennende, utfordrende og forunderlig prosess. I tillegg, å få anledning til å «se» et fenomen på ny i lys av Merleau-Pontys teori om livsverden og den levde kroppen, har gitt min forståelse en ny dimensjon. Jeg vil gjerne takke alle som har støttet meg i et krevende arbeid som har engasjert meg, frustrert meg og til tider overveldet meg – alle dere som har hatt tro på at jeg ville komme i mål. Først og fremst er jeg svært takknemlig overfor barnehagen, de ansatte og barna som lot meg og min forskning være en del av deres tilværelse over flere måneder. Uten deres imøtekommenhet og raushet ville ikke studien min vært mulig, så en særlig stor takk til dere alle sammen! Deretter vil jeg gjerne takke Universitetet i Stavanger og Institutt for barnehagelærerutdanning som viste meg tiltro og gav meg anledning som stipendiat til å forske i et svært spennende barnehagefelt. Jeg vil også takke så mye associate professor Anette Emilson og postdoktor Gunnar Magnus Eidsvåg som var opponenter for meg på min midtveisevaluering, og som med grundig gjennomgang og tilbakemelding gav meg god hjelp i det videre arbeidet. En særlig hjertelig takk rettes til mine to dyktige veiledere som aldri gav meg opp, men fulgte meg med sin dyktighet, sin målrettede veiledning og sine heiarop hele veien. Tusen takk til hovedveileder, professor Eva Johansson som aldri sluttet å imponere meg med sin kunnskap, sine utallige forskningsbidrag og sin store tålmodighet med meg, og alle mine krumspring og innfall. Eva – en mer fantastisk veileder på et doktorgradsprosjekt kan ingen ønske seg – hjertelig takk! Tusen takk også til min medveileder, professor Ellen Ramvi som har ytt langt mer enn det som ligger til rollen. Takk for ditt skarpe blikk for helhet og detaljer, og for at du hjalp meg å se struktur og å løfte det sentrale i resultatene mine!

Takk også til mine støttende medstipendiater som jeg har delt kontor, gleder og sorger med i en spennende tid: Beate Tumyr Gilje og Marianne

Ree! Takk for at dere hjalp meg å holde motet oppe med gode faglige innspill og tillit til mine refleksjoner og analyser! Takk også til Yngve Rosell, og Joakim Hansen som nylig disputerte, og som aldri har unnlatt å dele sine erfaringer med oppmuntrende innspill til ferskere stipendiater! Takk også til Aud Torill Meland som var litt «fadder» for meg under mitt stipendiatopphold, og til resten av kollegaene ved instituttet – det er flott å møte tillit og interesse undervegs! En stor takk også til associate professor emerita Gerd Abrahamsen som med sin klokhet og raushet var en god partner å drøfte med i studiens innledende forløp.

En spesielt stor takk til pedagog, oversetter og korrekturleser og min egen tante Kari Laastad som har «holdt» meg med sin tillit og tiltro over mange år, og som (i tillegg til min hovedveileder) inspirerte meg til å følge interessen for fenomenologi og satse på Merleau-Pontys teori som grunn for studien. Tusen takk for at du har språkvasket og lest korrektur med et klart og kyndig blikk, det var til ekstra stor hjelp for meg!

En stor takk rettes også til Karmøy kommune som gav meg permisjon fra stillingen min i 3 år, og ikke minst til min leder ved Pedagogisk-psykologisk tjeneste i Karmøy: Kjetil Andreas Hansen! Takk for at du la til rette for at jeg kunne jobbe uten å måtte tenke på annet når jeg satte inn alle ressurser på å bli ferdig med avhandlingen. Takk til mine andre kollegaer i PP-tjenesten, som også har hatt tro på meg og hatt meg i tankene så lenge.

Sist, men ikke minst – en takk fra hjertet til min flotte familie, min mann Dag Einar, våre tre sønner og vår kjære svigerdatter for at dere har heiet på meg og vist stor forståelse for prosjektet mitt og mine arbeidsøkter til alle tider. Takk til min bror og mine foreldre som har støttet meg aller lengst og gitt meg tro på meg selv. Min far som heiet på meg gikk dessverre bort i løpet av perioden dette arbeidet har vart, mens min mor fortsatt er til støtte og trøst. Hjertelig takk! Ikke lenge etter at jeg mistet min far kom et nytt lite liv inn i verden, vårt lille barnebarn, Haakon. Du,

og samvær med deg har også vært til inspirasjon for meg, når jeg skriver om barn og barns liv i barnehagen.

Som en liten teaser til slutt er det fristende å minne om Astrid Lindgrens kjente figur fra barnelitteraturen – Pippi Langstrømpe:

«I Tommy og Annikas liv er det foreldrene som er de sentrale representantene for normaliteten og det stabile borgerlige liv med omfattende regler og høvisk framferd. Pippi representerer annerledesheten, den som går sine egne veier, og med den prisen det har, og den er svært høy, og i Pippis sko vil ingen egentlig være...» (Solvang, 2006, s. 177).

Karmøy, i februar 2019

Liv Mette Strømme

Sammendrag

Studien er en undersøkelse av normalitet i barnehagen sett fra barns og voksnes perspektiv. Spørsmål som studien søker å besvare er: «Hvilken mening gis normalitet av barn og ansatte i barnehagen?» Med utgangspunkt i dette hovedspørsmålet, er det utviklet to underspørsmål: «Hvordan- og hvilke forventninger til normalitet kommuniseres i samtaler med ansatte og i interaksjoner mellom ansatte og barn, og barn imellom?» Og: «Hvilke mulighetsrom blir tilgjengelig for barn og ansatte i lys av den mening som gis normalitet?»

Det har vært utfordrende å finne fram til hvordan mening og erfaringer knyttet til normalitet kan tenkes å uttrykkes mellom deltakerne, og hvordan en forsker kan få tilgang til dette. En antakelse var at normalitet uttrykkes som forventninger knyttet til normer og verdier om hvordan barn bør være og forholde seg. I tillegg framkom også normalitetsforventninger til ansatte i barnehagen.

Sirnes (2006) understreker betydningen av at mennesker får bekreftet sin normalitet, og at det står mye på spill når det settes spørsmålsteget ved noens normalitet. En av oppgavene barnehagen har, er å understøtte barns «normalutvikling». Barnehagen skal fange opp barn som strever og handle tidlig når barn viser avvik fra en antatt normal måte å være barn på. Samtidig har studien i utgangspunktet en antakelse om at normalitet eksisterer som et tatt-for-gitt fenomen i barnehagen. Det kan stilles spørsmål til i hvilken grad barnehagen reflekterer over og aktivt tar stilling til hva som legges til grunn for tenkning og praksis når normalitet og avvik hos barn vurderes. Videre er det av interesse hvordan normalitet forventes forstått sett i relasjon til ansattes verdier, og sett i sammenheng med opplevelse av faglig integritet. Slik jeg ser det, har det å vurdere et barns normalitet en så omfattende og vidtrekkende betydning, at forskning bør søke å tydeliggjøre hvordan normalitet

eksisterer som fenomen i barnehagen, også med tanke på intenderte og ikke-intenderte implikasjoner den mening som gis normalitet kan ha.

Teoretisk rammeverk og metodologi

Studien min utgjør en kvalitativ undersøkelse hvor jeg som forsker med hjelp av livsverdenontologi og en fenomenologisk hermeneutikk søkte å forstå fenomenet normalitet slik det leves av barn og voksne i barnehagen. Livsverdenontologi, i lys av Merleau-Ponty tilbyr et generelt perspektiv på hvordan (be)gripe og møte virkeligheten¹ i en empirisk studie. Ontologien tilbyr også en mengde ulike begreper og teorier om livsverden. Sammen utgjør disse teoriene og begrepene livsverdenperspektivets teoretiske ressurs, og må tilpasses de aktuelle forskningsspørsmålene (Bengtsson, 2013b, Merleau-Ponty, 1962/2014). Hensikten med en livsverdenontologi er å gjøre forskeren i stand til å identifisere og forstå fenomen i en livsverden på en sensitiv måte (Bengtsson, 2013b). Merleau-Pontys teori om livsverden og den levde kroppen gir også aktuelle rammer til en studie som søker å forstå barns og voksnes kroppsliggjorte eksistens og uttrykk.

For å få kunnskap om fenomenet normalitet og forstå barns og voksnes livsverden der fenomenet kommer intersubjektivt til uttrykk, valgte jeg den hermeneutikken som Gadamer beskrev som fenomenologisk hermeneutisk. I barnehagens delte livsverden handler og engasjerer barn og voksne seg i felles aktiviteter og hverandres livsverdener, og ved å være til stede kan levde erfaringer uttrykt gjennom deltakernes interaksjon observeres. Slik ble det mulig å gripe og begripe hvordan barn og voksne forholder seg til, og uttrykker forventninger om normalitet. Studien er basert på totalt 15 timer med filmsekvenser fordelt på 168 videoobservasjoner over en periode på fire måneder, hvor barns og voksne interaksjoner er i fokus. Videre er det utført

¹ «Virkeligheten» skal ikke forstås som en absolutt og objektiv virkelighet.

intervjuer med samtlige ansatte ved studiens avdeling, samt med en assistent og to pedagoger i tillegg: totalt syv intervjuer.

Resultater

I analysen av empirien min har teoretiske begreper hatt betydning, både for å forstå og for å skrive fram de ulike temaene. Aktuelle begrep har vært: *livsverden, den levde kroppen, mellomkroppslige møter, kroppslige subjekt, mening, intensjonalitet og erfaring*. Studiens vektlegging av livsverden og kroppen som levd framkommer i de analytiske temaene, eksempelvis: «rasjonelle kropper», «regulerte kropper», «kropper som bekymrer». Gjennom analyseprosessen ble også ulike empiriske begrep skrevet fram som: «institusjonelle kropper», «det rasjonelle barnet», «standardbarnet» og «mulighetsrom». *Normer og verdier* har fungert som retnings- og innholdsgivende for normalitetsforventninger. Og begrepet *forventninger* har fungert som analyseenhet i det studien har utforsket forventninger uttrykt til barn, men også til voksne.

Resultatene av studien viser at barn og voksne uttrykker forventninger som normer og verdier og som sier noe om det «ønskverdige barnet». I studien er det identifisert et hovedtema for: «Institusjonelle kropper». Institusjonelle kropper indikerer og omfatter kropper som møter forventninger til normalitet, med utgangspunkt i barnehagens overordnede og underordnede målsettinger og pedagogikk. Forventninger til barns og voksnes kropper som rasjonelle framsto som studiens hovedresultat, og ses som gjennomgripende for samtlige «kropper». Resultatene viser at barns kropper søkes regulert og kontrollert på ulike måter, med mål om individuell utvikling samt tilpasning til det sosiale fellesskapet i barnehagen. Videre framheves tema «regulerte kropper» og synliggjør gjennom flere underordnede tema områder hvor barn søkes regulert: «selvstendige kropper», fleksible kropper», «skoleklare kropper» og solidariske kropper». Samtidig framkom også forventninger som kunne identifiseres som «annerledes kropper» som framstår som kropper ansatte bekymrer seg for. Temaet «kropper som bekymrer» som

(i likhet med regulerte kropper) ses som overordnet og synliggjør områder, situasjoner og sammenhenger der bekymring kan oppstå: «minoritetskropper», «kropper med motstand» samt «jente- og guttekropper». I diskusjonen analyseres ulike dilemma som ses i forbindelse med normalitetsforventninger, for barn og for voksne i barnehagen.

Konklusjon

Det framgår i lys av resultatene mine at likhet til forskjell fra annerledeshet synes gjennomgående som en rød tråd i normalitetsforventningene. Og når barn tilpasser seg normalitetsforventninger, kan de være en del av fellesskapet og unngå ekskludering. Jeg ser det slik at ansatte opplever et stort ansvar for at barn utvikler normalitet i tråd med forventningene. Ansattes mål synes rettet mot å legge grunnen for ferdigheter og kunnskap som framtiden, og det det 21. århundre antas kreve av barna. Det å være et rasjonelt barn med god kroppslig og følelsesmessig kontroll, virker å være en høyt prioritert ferdighet for å mestre skolens og framtidens krav og forventninger til «det normale mennesket». I sin streben mot disse målene kan det samtidig tenkes at barnehageansatte skaper trangere rom for barns normalitet, og at mål om mangfoldighet ikke skaper flere muligheter for flere barns livsverdener og normaliteter, men i stedet rettes mot utvikling av størst mulig likhet i barns liv og utvikling. Resultatene viser også institusjonelle normalitetsforventninger til måter å være ansatt på. Det kan synes å eksistere spenningsforhold mellom krav og forventninger til ansatte i møtet med ansattes egne verdier og faglige integritet. Slik berøres både voksne og barn av normalitetsforventninger i barnehagen. Skal vi kunne snakke om flere normaliteter som går videre og ut over standardbarnets, impliserer dette, slik jeg ser det, behov og nødvendighet av å se og erfare barnet som helhetlig kroppslig subjekt med flere stemmer som viser oss hvem barnet er.

Summary

The study is an examination of normality in the kindergarden from the perspectives of children and adults. Questions that the study seeks to answer is: «What meaning is given to normality by children and employees in the kindergarden»? Given this overriding question it is developed two sub-questions: «How- and what expectations of normality are communicated in conversations with employees and in interactions between employees and children, and children in between?» And: «Which rooms of possibilities (in Norwegian: «mulighetsrom») are available for children and employees in the light of the meaning given to normality»?

It has been challenging to identify how meaning and experiences related to normality is likely to be expressed between the participants, and how a researcher can access this. A supposition was that normality is expressed as expectations related to values and norms about how children should be and relate. In addition, it emerged also normality expectations for employees in the kindergarden. Sirnes (2006) emphasizes the importance that people get to confirm their normality, and that there is a lot at stake when anyone's normality is questioned. One of the tasks kindergarden has, is to support the child's «normal development». Kindergarden should identify children who are struggling and act at an early state when children show deviations from an assumed normal way to be a child. At the same time, the study basically has an assumption that normality exists as a taken-for-granted phenomenon in kindergarden. It can be questioned to what extent the kindergarden reflects on and actively takes a position on what forms the basis for thinking and practice when assessing normality and deviations in children. Furthermore, it is of interest how normality is expected understood in relation to employees' values, and in the context of experiencing academic integrity. As I see it, to assess a child's normality has such a comprehensive and far-reaching significance, that research

should seek to clarify how normality exists as a phenomenon in kindergarden, also considering the intended and unintended implications the meaning given to normality may have.

Theoretical framework and methodology

My study constitutes a qualitative study where I as a researcher with the help of life-world ontology and phenomenological hermeneutics have sought to understand the phenomenon of normality as it is lived by children and adults in the kindergarden. Lifeworld ontology, in the light of Merleau-Ponty's theories, offers a general perspective on how to seize and meet the reality of an empirical study. The ontology also offers a variety of different concepts and theories of the lifeworld. Together, these theories and concepts constitute the theoretical resource of the lifeworld perspective and must be adapted to the relevant research issues (Bengtsson, 2013b, Merleau-Ponty, 1962/2014). The purpose of a lifeworld ontology is to enable the researcher to identify and understand phenomena in a lifeworld in a sensitive way (Bengtsson, 2013b). Merleau-Ponty's lifeworld theory and theory of the body as lived also provides a framework for a study that seeks to understand children's and adult's embodied existence and expressions.

To gain knowledge about the phenomenon of normality and understand children's and adults' lifeworlds where the phenomenon is intersubjectively expressed, I chose the hermeneutics that Gadamer described as phenomenological hermeneutics. In the shared lifeworlds of kindergarden children and adults engage in joint activities and in each other's lifeworlds, and by being present as a researcher, lived experiences expressed through participants' interactions can be observed. The study is based on video recordings of observations over a period of four months, during which children's and children's and adults' interactions are in focus. Furthermore, interviews have been conducted with all employees in the actual kindergarden area, and in addition one assistant and two kindergarden teachers as well: a total of seven interviews.

Results

In the analysis of my empirical work, theoretical concepts have been important, both for understanding and for the process of writing the emerging and various «themes».² Relevant concepts have been: *the lifeworld, the lived body, intersubjectivity, embodied subjects, meaning, intentionality* and *experience*. The study's emphasis on the lifeworld and the lived body is made visible by the analytical themes, for example: «rational bodies», «regulated bodies», and «bodies who worry» (meaning: bodies who employees worries about). Through the analysis process, various empirical concepts were also possible to create, like: «institutional bodies», «the rational child», «the standard child» and «rooms of possibilities». *Norms* and *values* have served as a guide and provided direction and content to normality expectations. And the concept of *expectations* has served as an analysis unit due to the study exploring expectations expressed for children, but also for adults.

Results of the study show that children and adults express expectations through norms and values implying how the «desirable child» should be. The study has identified one main theme: «Institutional bodies». Institutional bodies indicate and include bodies that meet the expectations of normality, based on the kindergarden's overriding and subordinate objectives and pedagogy. Expectations of children's and adult bodies as rational emerged as the main result of the study and are seen as pervasive for all theme «bodies». Results transpired, shows that children's bodies are sought to be regulated and controlled in various ways, with the aim of individual development as well as adaptation to the social community in the kindergarden. Thus, the theme «regulated bodies» is highlighted and is visible through several subordinate theme areas where children are sought to be regulated: «independent bodies», «flexible bodies», «ready-for-school bodies» and «solidary bodies». At

² Theme analysis» refers to the process of recovering the theme or themes that are embodied and dramatized in the evolving meanings and imaginary of the work (van Manen, 2015: 78).

the same time, expectations also emerged that could be identified as «different bodies» that appear as bodies employees worry about. The theme «bodies who worry» (like the theme «regulated bodies») is seen as superior, and highlights areas, situations and contexts where concern and worry can arise: «minority bodies», «bodies with resistance» as well as «girls- and boy's bodies». The discussion analyzes various dilemmas relating to expectations of normality, for children and for adults in the kindergarden.

Conclusions

What I see in the light of my results, is that resemblance rather than difference seems consistently like a common thread in normality expectations, and when children adapt to normality expectations, they can be part of the community and avoid exclusion. The way I see it employees feel a great responsibility to ensure that children develop normality in line with expectations, and that this perspective goes far beyond a child's time in the kindergarden. The goals of the employees seem aimed at providing a solid basis of skills and knowledge that the future and the 21st century is expected to have as demands to children. Being rational children with good physical and emotional control, seems to be a high-priority skill in mastering school and future requirements and expectations to the «normal human being».

In their struggle reaching for these objectives, employees might simultaneously create narrow space (room) for children's normality. This is when diversity seen as the «new normality» does not create more opportunities for more children's lifeworlds and normalities, but instead is aimed at developing the greatest possible equality in children's lives and development. In light of the results it is also seen institutional normality expectations for ways to be an employee. It may seem to exist tension between demands and expectations directed at employees in the meeting with the employees' own values and professional integrity. Thus, both adults and children are affected by normality expectations in

kindergarden. If we are to talk about several normalities that goes further and beyond the «standard child», this implies, as I see it, the need and necessity of seeing and experiencing the child as lived bodily existence with multiple voices that show us who the child is.

Innholdsfortegnelse

Forord	iv
1 Introduksjon	1
1.1 Studiens formål og forskningsspørsmål	5
1.2 Avhandlingens oppbygning	8
1.3 Normalitet	10
1.3.1 Normalitet – et komplekst begrep (fenomen)	10
1.3.2 Normalitet i historisk lys	14
1.3.3 Normalitet i samfunnsperspektiv	17
1.3.4 Sammenfatning	23
2 Forskningsfeltet	25
2.1 Tilgang til relevante studier	25
2.2 Det normale barnet i barnehagen	26
2.3 Normalitet i lys av relasjoner	38
2.4 Normalitet i institusjonsperspektiv	50
2.5 Sammenfatning	56
2.6 Konklusjon	62
3 Teoretisk rammeverk	63
3.1 Fenomenologi, livsverdenfenomenologi og Merleau-Ponty	64
3.1.1 Problemet med dualismen	66
3.1.2 En regional ontologi	67
3.2 Livsverden	68
3.2.1 Den levde kroppen	72
3.2.2 Intersubjektivitet i en sosial, kulturell livsverden	75
3.2.3 Mening	77
3.2.4 Intensjonalitet	78
3.2.5 Erfaring	80
3.3 Hvordan forstå normalitet med utgangspunkt i et livsverdenperspektiv?	83
4 Metodologiske overveielser	85
4.1 Å forske på livsverden – en fenomenologisk hermeneutisk metodologi	85
4.1.1 Forståelseshorisonter	86
4.1.2 Min forforståelse	88
4.1.3 Uttrykk for forventninger	90

4.2	Gjennomføring av studien.....	92
4.2.1	Studiens deltakere	92
4.2.2	Metoder	95
4.2.3	Forstudie.....	96
4.2.4	Observasjon.....	98
4.2.5	Intervju	100
4.2.6	Gjennomføring av feltarbeidet	103
4.3	Analyse	105
4.3.1	Tolkning.....	106
4.3.2	Å gjenskape observasjoner og intervju til tekst.....	108
4.3.3	Analysestructur og prosess.....	113
4.3.4	Analysens begreper – ulike nivå.....	115
4.3.5	Å gjenskape mening – tema skrives fram.....	116
4.3.6	Sammenveving av data fra to kilder	122
4.3.7	Siste analysenivå	124
4.4	Studiens kvalitet.....	125
4.4.1	Metodediskusjon	125
4.4.2	Inngang til feltet - utvalg	128
4.4.3	Generaliserbarhet, pålitelighet og troverdighet	129
4.4.4	Tolkningskriterier.....	132
4.4.5	Forskningsetiske betraktninger.....	137
5	Resultater	143
5.1	Institusjonelle kropper.....	144
5.1.1	Rasjonelle kropper.....	146
5.1.1.1	Regulerte kropper	163
5.1.1.2	Kropper som bekymrer	205
5.2	Oppsummering av kapitlet	256
6	Diskusjon	257
6.1	Fornuftsstemmen versus barns flerfoldige stemmer	258
6.2	Barns følelsesuttrykk versus kontroll.....	260
6.2.1	Unntak – når barn overveldes av sterke følelser.....	262
6.2.2	Barn skaper rom for følelser.....	263
6.3	Institusjonelle forventninger versus faglig integritet.....	264
6.3.1	Institusjonelle føringer	265
6.3.2	Mulighetsrom og faglig integritet.....	267
6.4	Kultivering som norsk versus rom for mangfold	268
6.4.1	Å møte barna som «avventende voksenlivet»	271

6.4.2	Rom for etnisk mangfold?	273
6.5	Tradisjonelle kjønnsforventninger versus rom for kjønn	273
6.5.1	Tradisjonelle forventninger til gutter	274
6.5.2	Tradisjonelle forventninger til jenter	275
6.5.3	Unntak fra tradisjonelle forventninger til kjønn	276
6.6	Tilpasning versus rom for motstand	277
6.6.1	Tema motstand i barnehagen	278
6.6.2	Når barns følelsesuttrykk oppfattes som motstand	279
6.6.3	Barns opposisjon mot normalitetsforventninger	280
6.6.4	Motstand eller tilpasning – en krevende balansegang	281
6.6.5	Makt og rom for motstand	282
6.7	Kompetente barn versus rom for sårbarhet	283
6.7.1	Rom for sårbarhet?	285
6.8	Individuelle barn versus fellesskap	286
6.8.1	Nye normaliseringsformer?	288
6.9	Standardbarnet versus mangfoldighet	289
6.9.1	Perspektiver og idéer - retning for barns normalitet	291
6.10	Konklusjon	292
7	Studiens kunnskapsbidrag og mulige implikasjoner for pedagogisk praksis	295
7.1	Teoretisk bidrag	295
7.1.1	Normal utvikling i lys av Merleau-Ponty	295
7.1.2	Den rasjonelle normaliteten	297
7.2	Metodologisk bidrag og kritikk	298
7.2.1	Studiens metodologiske bidrag til pedagogisk forskning	301
7.3	Bidrag til praksisfeltet	302
7.4	Videre forskning	307
8	Litteraturliste	311
	Vedlegg	331
	Vedlegg 1 – Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger	331
	Vedlegg 2 – Informasjonsbrev til foreldre/foresatte i barnehagen	333
	Vedlegg 3 – Informasjons- og samtykkeskriv til ansatte	337
	Vedlegg 4 – Tabell til hjelp for analysen	341

Vedlegg 5 – Intervjuguide	343
---------------------------------	-----

Figurliste

Figur 1 – Figuren viser en oversikt over ansatte og barn i barnehagen.	95
Figur 2 – Figuren søker å vise en oversikt over nivå og hvordan de ulike temaene har fordelt seg	144

Tabelliste

Tabell 1 – I studiens datamaeriale	104
--	-----

Vedlegg

Vedlegg 1 – Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger	331
Vedlegg 2 – Informasjonsbrev til foreldre/foresatte i barnehagen	333
Vedlegg 3 – Informasjons- og samtykkeskriv til ansatte	337
Vedlegg 4 – Tabell til hjelp for analysen	341
Vedlegg 5 – Intervjuguide	343

1 Introduksjon

Formålet med studien er å utforske «normalitet» i barnehagen og oppmerksomheten rettes mot den mening som deltakerne, barn og ansatte gir normalitet.³ En antakelse er at den mening som gis normalitet får betydning for de mulighetsrom som blir tilgjengelige for barn og ansatte i barnehagen, en problemstilling studien også adresserer. Normalitet kan forstås som en del av det ordinære. Det som er ordinært, er så vanlig at det nesten ikke er nødvendig å nevne det. Steinsholt og Ness (2016) framholder at samtidig er det jo nettopp det mest selvfølgelige vi har en tendens til å se bort fra: «Det er ikke slik at vi ikke *ser*, men det vi *ser* legger vi overhodet ikke merke til Vi tar vår tolkning av det ordinære med oss, og bare svært sjelden blir det utfordret og vi blir ført ut av komfortsonen og inn i det uvanlige eller ekstraordinære» (Steinsholt & Ness, 2016, s. 13 og s. 20). Slik blir det ordinære, vanlige, normale som en slags bakgrunn som sjelden tas fram og blir gjenstand for undring og refleksjon.

Mye av det vi tar for gitt og som dermed ikke artikuleres, handler om normer og verdier som er dypt forankret i vår kultur (Østrem, 2012). I henhold til van Manen framholdes innen fenomenologisk tenkning at: «... nothing is so silent as that which is taken-for-granted or self-evident» (2015, s. 112). En forantakelse for studien er at normalitet kan være et slikt fenomen som er «tatt for-gitt», og som implisitt mer enn eksplisitt derfor legger føringer og setter standard for hva som forventes som normalt av barn i barnehagen.

Korsvold (2016) kaster lys over hvordan barn og barndom kan forstås i lys av et historisk forskningsfelt hvor normalitetsforståelser og studier av det såkalte avvikende barnet har vært sentralt. Gjennom studier av det

³ Normalitet skrives i fortsettelsen uten anførselstegn, av stilistiske hensyn og ikke fordi begrepet i seg selv framstår avklart.

antatt avvikende har kunnskap om det som til ulike tider ble oppfattet som det «vanlige barnet» oppstått: «Det såkalt unormale, avvikende og ikke sjelden marginaliserte barnet har paradoksalt nok etterlatt seg langt flere kilder enn det som oppfattes som det normale og vanlige barnet» (Korsvold, 2016, s. 83). For noen tiår siden var fokus mer på «det generelle barnet», mens dette nå virker å være forkastet. Nå framstår «det spesielle og unike barnet», som det ønskverdige og normale (Emilson & Pramling Samuelson, 2012). Det unike barnet synes også å være utstyrt med en mengde tidsnødvendige kompetanser.

Normalitet i barnehagen ses i forbindelse med perspektiver som belyses og presiseres gjennom Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Den nye rammeplanen (2017) understreker at vi forholder oss til *økt mangfold og individualisering*. Dette gir som konsekvens behov for demokratiforståelse og respekt for forskjellighet, og at barnehagen er et sted hvor barn skal få oppleve at det finnes mange måter «å tenke, handle og leve på» (s. 9). Innholdet i barnehagen skal formidles slik at: «ulike barn kan delta ut fra egne behov og forutsetninger» (s. 40). Forskjellighet framholdes som noe som skal kunne skape positiv nysgjerrighet overfor likheter og ulikheter hos mennesker og i kulturer. Rammeplanen presiserer at barnehagen skal romme og anerkjenne et stort mangfold av forskjellighet. Samtidig presiseres barnehagens særlige ansvar for forebygging av vansker og for å avdekke om barn har behov for ekstra støtte, eventuelt behov for spesialpedagogisk hjelp (s. 40). Hvor grensene går for hva som er «mangfold» og hva som er annerledes i den grad at det faller utenfor «det normale», er komplekst. På den ene siden understreker styringsdokumenter en størst mulig toleranse for barns forskjellighet, og på den annen side må ikke barns vansker og problemer kamufleres i «jakten på mangfold», i henhold til Drugli (2012). Om man ønsker å se «hele barnet» så må man også se problemene, presiserer Drugli. Hun stiller spørsmålsteget ved forskere som framhever at det å vektlegge barns problemer innebærer å «begrense barnet som person» (Drugli, 2012, s. 206). Hun presiserer også at det er

barnehagens store styrke å kunne støtte de barna som trenger dette gjennom samspillet med andre barn, og det særlige viktige i «at barnehagen har gode strategier for å støtte de barna som har en eller annen form for risiko for skjevutvikling» (Drugli, 2012, s. 206). Stortingsmelding, nr. 16 omhandler betydningen av tidlig innsats for å avdekke problemer i barnehagen og sette inn tiltak tidlig (Kunnskapsdepartementet, 2007). Spørsmål kan stilles til hvorvidt barnehagen befinner seg i et spenningsfelt mellom «toleranse for mangfold» og «blikk på annerledeshet»?

Rammeplanen presiserer videre at barn må få oppleve og føle seg sett og anerkjent for den de er. Den forrige rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006) understreket betydningen av å «forstå barns ulike uttrykk» (s. 15). En forståelse av at hvordan barns møter med andre oppleves, vil påvirke hvilke oppfatninger barn får av seg selv, ble framhevet. Denne ordlyden videreføres ikke i ny rammeplan, som framholder at barn på den ene siden påvirkes av omgivelsene, mens de på den annen side også påvirker sine egne liv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig presiseres at barna i fellesskapet med andre skal få «utvikle et positivt forhold til seg selv og tro på egne evner» (s. 8). Nyansesforskjeller i ordlyden kan tenkes å antyde en endring i syn på barn i retning av *individet* og *det kompetente barnet* som et aktivt, ansvarlig individ, og som kan ses i sammenheng med forventninger om «det normale barnet».

Internasjonal forskning viser hvordan oppfatninger av «det normale barnet» i stor grad påvirker hvordan pedagogikken i barns tidlige institusjoner utvikles, og hva som blir fokus i oppdragelsen og i synet på «livslang læring». Det er en tydelig tendens i mange land at det investeres i stor grad i tidlige barneår, noe som igjen vil ha en sterk innvirkning på hvilke samfunn vi får i framtiden (Johansson, et al., 2015; Nordin, 2008; OECD, 2012). Filosofen K.E. Løgstrup skjelner mellom norm og spontanitet, og framholder at det gode livet mellom mennesker har dårlige kår hvis det blir for normregulert: «Spontaneiteten er ikke

noget, der kan være mer eller mindre af, den må være alt, hvis den suveræne livsytring overhovedet skal bestå» (Løgstrup, 1993, s. 20). Psykologen Løkke er inne på noe av det samme, og sier det slik: «Vi ser den samme tendensen i samfunnet for øvrig. I oppdragelse, barnehage og skole blir fokuset på barnets lek, opplevelser og uttrykksmangfold underordnet fokuset på mestring og jakten på normalitetsatferd» (Løkke, 2014, s. 926, se også Løkke, 2016). Utsagnet til Løkke kan forstås som en spissformulering. Samtidig peker han på dilemma ved at barn møtes med forventninger knyttet til mestring av gitte ferdigheter og hvor uttrykksmangfold underordnes. Løkke foreslår at ved i større grad å ta høyde for barns flerfoldige stemmer, kan vi også se barnets utsatte situasjon heller enn å overdrive barnets evne til mestring, kompetanseproduksjon og selvtilstrekkelighet (Løkke, 2014, 2016).

Nyere syn på barn og barndom innebærer at barn blir sett som aktører og handlende subjekter (James & Prout, 2015). Det moderne synet tar avstand fra et statisk syn på barns utvikling (Sommer, 2014), og innebærer i henhold til Angel (2010) at man har tonet ned bestrebelsene på å lete etter universelle lovmessigheter bak barns utvikling. Barnet betraktes som et kompetent menneske som «orienterer seg i den kultur og de omgivelser som det befinner seg i» (Angel, 2010, s. 2). Barnet ses i hele sin kontekst og som aktør også i egen utvikling. «Den andres» blick blir av betydning når barn skal være og se seg selv som subjekt. Å tilhøre en intersubjektiv sammenheng, innebærer således å få del i den andres blick på seg selv og dermed utvikle evnen til å rette et selvrefleksivt perspektiv på seg selv (Østrem, 2007, s. 9). Barnet kan på denne måten forstå den andres forskjellighet, gjennom å tilegne seg andres perspektiv på seg og på verden (Schibbye, 2002, s. 37). Dette peker også på alvoret som ligger implisitt i barnehagens normalitetsforståelser som kan formidles både bevisst og ubevisst. For barnet får det betydning hvilke blick det omfattes av, om blicket speiler et «innenfor» eller «utenfor» når det gjelder det som betraktes som normalt. Ulla (2014, s. 1) fokuserer i sin studie på barnehagelæreren sitt

blikk: «Slik augeeple ligg djupt kopla saman med resten av kroppen, er også blikket og kunnskapen til barnehagelæraren djupt kopla saman i ein omfattande kunnskaps kropp.» Studien viste at barnehagelærernes skjønn er noe som er under forhandling: «... når blikket lèt seg innordne i nye handlingsrom» (Ulla, 2014, s. 14).

1.1 Studiens formål og forskningsspørsmål

Studiens overordnede målsetting er å utvikle kunnskap om hvordan «det normale barnet» forventes å være, innenfor rammen av livet i en barnehage. I dag er det stadig flere barn som tilbringer mange timer daglig i barnehagen, noe som medfører en økt institusjonalisering av barndommen. Hvordan barn møtes og forstås i barnehagen, har betydning for hvem (hvilke barn) barna erfarer at de er og kan bli. Korsvold (2016, s. 186) viser til at «dagens barndom er full av forventninger fra de voksnes side», og at bilder som tegnes av barnet viser barnet som sårbart på den ene siden, og kompetent, lærevillig og kunnskapssøkende på den annen side. I denne studien vil jeg se barnehageansattes forventninger til barn, og barns forventninger til hverandre om normalitet i sammenheng med utfordringene som kan ligge i at barnehagen skal romme og fremme et stort mangfold av barn.

Presentasjonen ovenfor leder fram til studiens overordnede forskningsspørsmål:

«Hvilken mening gis normalitet av barn og ansatte i barnehagen?»

Med utgangspunkt i dette hovedspørsmålet, er det utviklet to underspørsmål:

- 1) Hvordan- og hvilke forventninger til normalitet kommuniseres i samtaler med ansatte og i interaksjoner mellom ansatte og barn, og barn imellom?

- 2) Hvilke mulighetsrom blir tilgjengelig for barn og ansatte i lys av den mening som gis normalitet?

En grunnantakelse for studien er at forventninger som knyttes til normalitet handler om normer og verdier som sier noe om ønskelige måter for barn å være og forholde seg til andre på. I studien defineres verdier som «det vi oppfatter som godt eller ondt, bra eller dårlig, rett eller feil, pent eller stygt» (Johansson, et al., 2015, s. 15), og innebærer relasjonelle og sosiale overenskomster. Når verdier ses i sammenheng med «det ønskelige» for et barn (forstått som «normalitet»), er dette fordi verdier angir et mål for det som er verdifullt å oppnå – både hvordan noe eller noen bør være og handle. Begrepet *norm* kan i henhold til Store norske leksikon defineres som «en regel som sier noe om forventet oppførsel» (v. Tjora, 2018, første avsnitt). Slik framkommer at den mening som gis normalitet utgår fra tidligere erfaringer, slik også verdier og normer ses som sammenvevd i forventninger uttrykt om normalitet. *Forventninger* avgrenses følgelig i studien til å handle om når uttrykk for forventninger innebærer normer og verdier som antyder ønskede måter at barn er og forholder seg. Forventningene viser seg gjennom levd liv i barnehagen: i barns og ansattes interaksjoner og handlinger gjennom ulike kroppslige uttrykk som emosjoner, kroppsholdning, gester og språk. Studiens siste forskningsspørsmål knyttes til «mulighetsrom». Mulighetsrom forstås som rom som overskrider det fysiske, materielle rommet, og innebærer i studien et levd fysisk og psykisk rom av mening – et eksistensielt rom. Mulighetsrom tilgjengelige for barns og voksnes liv i barnehagen ses i sammenheng med slik normalitetsforståelser åpner opp eller setter grenser for den enkelte og for fellesskapet. Den mening som gis normalitet vil således ha en betydning for barns og voksnes muligheter når det gjelder å «være som seg» – som kroppslige subjekt med forskjellige, mangfoldige uttrykk.

Foreliggende studie tar sitt utgangspunkt i Merleau-Pontys livsverdenteori og teori om den levde kroppen (1962/2014, 1994). Med dette som ståsted gis muligheter for å observere og studere virkeligheten

på partikulære måter, og teorien gir støtte til en studie som interesserer seg for barns og voksnes kroppsliggjorte erfaringer knyttet til ulike fenomen, inklusiv et fenomen som normalitet (Bengtsson, 2013b; Johansson, 2005). Livsverdenteori ivaretar videre perspektiver på livsverden som kompleks og mangetydig, slik også menneskers erfaringer og normalitet forstås i studien, og utfordrer således forskningen for å unngå forenkling og dekontekstualisering. En forståelse av barn som kroppslige subjekt er også sentral i studiens sammenheng, og spiller en viktig rolle for hvordan normalitet forstås, møtes og forventes i barnehagens hverdag.

Merleau-Ponty framholder «speilfenomenet» som intervensjoner mellom voksne og barn: barnet og den voksne reflekterer hverandre som to speil plassert ansikt til ansikt. «The relationship between the child and the adult is a singular *relationship of identification*. The child sees himself in others, (just as others sees themselves in him)» (2010, s. 377). Gjennom speilbildet speiler barnet seg i andre, og forutaner en ny form for eksistens. Slik framstår det vesentlig hvilke erfaringer og forventninger barn i barnehagen speiler seg i hos de ansatte: erfaringer som veves inn i barnets kroppsliggjorte forståelse av seg som subjekt, sett i relasjon til erfaring av egen normalitet.

Nome viser også til en fenomenologisk vending innen nordisk barnehageforskning, hvor også interessen for barns kroppslighet i de siste ti årene har skapt nye forskningsinteresser (2017, s. 27). Flere forskere har studert ulike fenomen i barnehagen med utgangspunkt i fenomenologi og Merleau-Pontys teori om livsverden og med et fokus på betydningen av kroppens mangfoldige uttrykk, både når det gjelder barn og voksne (Bengtsson, 2013b; Greve, 2007; Johansson, 1999; Løkken, 2011; Nome, 2017; Rosell, 2016). Flere studier kan således sies å ha beredt grunnen for at foreliggende studie mener å kunne utforske, beskrive og søke å forstå både barns og voksnes uttrykk for forventninger om normalitet. Studier med tema knyttet til «avvik» og «normalitet» som berøringspunkt er oftest belyst gjennom ulike studier basert på andre

teoretiske rammer, både historisk og sosiologisk, gjennom sosiokulturelle perspektiv, ved hjelp av diskursanalytiske tilnæringer og kritisk teori. Det finnes imidlertid etter min kjennskap få, muligens ingen andre studier som utforsker «normalitet i barnehagen» i lys av Merleau-Pontys teori om livsverden og den levde kroppen.

1.2 Avhandlingens oppbygning

Avhandlingen består av syv kapitler. I det *første kapitlet* presenteres og utforskes «normalitet», for å synliggjøre fenomenets komplekse natur, og i hvilke sammenhenger det har hatt en særlig betydning for barns liv. Normalitet defineres i studien, og diskuteres som begrep og fenomen. Deretter presenteres normalitet sett i et historisk lys, samt i et samfunnsperspektiv.

I avhandlingens *andre kapittel* presenteres tidligere forskning, i hovedsak fra barnehage men også enkelte studier fra skole, studier som har det til felles at de har normalitet som tangeringspunkt, og/eller som del av studienes konklusjon. Studier som omhandler «det ønskerdige barnet» har fått særlig rom, sett som metafor til «det normale barnet» og i relasjon til foreliggende studies fokus. Studier som omhandler institusjonelle rammevilkår og forventninger til barn og ansatte har også fått rom i denne presentasjonen. Avslutningsvis gis en sammenfatning av de mest aktuelle forskningsbidragene, samt en konklusjon, hvor hensikten er å illustrere hva studien kan innebære samt studiens pedagogiske sammenheng.

Avhandlingen *tredje kapittel* viser til studiens teoretiske rammeverk. I denne delen presenteres studiens ontologiske plattform med basis i fenomenologi, slik Merleau-Pontys teori om livsverden og den levde kroppen formidler dette. Teorien om livsverden innebærer antakelser om mennesker, den kunnskap som er mulig å oppnå samt metodologiske konsekvenser.

I avhandlingens *kapittel fire* om metodologi synliggjøres overveielser for valg av metode, datainnsamling og tolkningsprosess. Relasjonen mellom studiens utgangspunkt i livsverden og hermeneutikk berøres. Her gjøres også rede for hvordan begrep som forforståelse/forståelseshorison og den hermeneutiske spiral benyttes i undersøkelsen. Så følger en gjennomgang av studiens gjennomføring, datainnsamling og arbeidsprosessen. Videre beskrives analysens prosess og struktur. Avslutningsvis i metodedelens diskuterer studiens kvalitet og pålitelighet, samt forskningsetiske betraktninger. Jeg søker også å tydeliggjøre min egen forforståelse som forsker, sett i relasjon til fenomenet som undersøkes.

I *kapittel fem* presenteres resultatene fra analyseprosessen. Hovedtema («Institusjonelle kropp») beskrives, med en synliggjøring av de ulike nivå og tema som framhever seg som mer overordnet. En grundig analyse knyttes til hvert av hovedtemaets undertema.⁴

I *kapittel seks* diskuteres studiens resultater i lys av teori og annen forskning. Her drøftes også mulige dilemma knyttet til forventninger om barn og voksne som rasjonelle.

I *kapittel syv* presenteres studiens kunnskapsbidrag, mulige implikasjoner for pedagogisk praksis, samt avsluttende refleksjoner som også knyttes til videre forskning som kan være aktuell i lys av studiens resultater.

⁴ Se side 144 for figur 2 som synliggjør temaenes plassering.

1.3 Normalitet

For å søke å synliggjøre kompleksiteten og det mangesidige ved *normalitet*, presenteres i denne delen følgende avsnitt: «Normalitet – et komplekst begrep (fenomen)», «Det normale barnet i barnehagen», «Normalitet i historisk lys» samt «Normalitet i samfunnsperspektiv».

«What constitutes a ‘normal’ child?» spør Turmel, som studerte hvordan historisk sammenhengende utvikling og statistisk tenkning har ledet til et begrep om hva som skal til for at et barn oppfattes som normal (2008, s. ii). Samtidig framholder Sirnes (2006) at det er få begreper som er så vanskelige som normalitet, og det er sterk uenighet om hvordan begrepet skal forstås og brukes.

1.3.1 Normalitet – et komplekst begrep (fenomen)

Denne delen fokuserer på begrepet og fenomenet *normalitet*. Ordet «normal» har mange ulike betydninger og brukes for å betegne og beskrive menneskers egenskaper. I utgangspunktet, med referanse til Store norske leksikon, defineres normal som «regelrett, forskriftsmessig, i henhold til normen, gjennomsnittlig, naturlig» (Gundersen, 2009, avsnitt 1). Begrepet kan også beskrives eller defineres fagspesifikt, og ordet normal og normalitet benyttes innenfor områder som statistikk og matematikk, innen psykologi og samfunnsvitenskap og innenfor områder som kjemi og teknologi (Grue, 2016). Med utgangspunkt i leksikon forstår jeg at normal er det som oppfattes som det naturlige og det forskriftsmessige. Sirnes peker på hvor komplisert en slik forståelse er, og hvor nærmest livsnødvendig det er for mennesker å defineres innenfor normalitet (2006). Grue argumenterer for at normalitet er et relativt begrep, med flytende grenser. Og i henhold til Solvang er det normale, i hvert fall ifølge betydningen begrepet har i fagspråk og dagligtale, «en størrelse som unndrar seg en enkel og entydig definering» (Solvang, 2011, s. 1). Dette tydeliggjør noe av kompleksiteten ved fenomenet.

Hacking (1990) arbeidet grundig med normalitetsbegrepets historie, og han hevder at normalitetsbegrepet tok form i 1820-årene, og at det ble vanlig før begrepet om *norm* kom (se også Hellesnes, 1997). «Utviklingsstandarder eller normalitet?» er et spørsmål som Turmel stiller, og ved å diskutere dette spørsmålet peker han på at utviklingsstandarder som produseres, skjer gjennom reguleringsteknologier (2008, min oversettelse). Dette bringer oss tre ulike former for normalitet, hevder Turmel: normal i betydningen gjennomsnittlig, normal som frisk, og normal som tilfredsstillende (2008, s. 182). Turmel beskriver at barnet anerkjennes som normalt når det klassifiseres som normalt. Dette barnet er forskjellig i de fleste trekk til sammenligning med barn som er avvikende og ikke møter normalitetskravene. Et barns normalitet anerkjennes dermed når utviklingsstandarder identifiseres – implementert og generalisert i fellesskapet (Turmel, 2008). «The normal child is an abstraction, which parents, children and experts must all strive for» (Turmel, 2008, s. 195).

I sin avhandling «Normalisering og kategorisering» framholder Magnus Tideman (2000) normaliseringsprinsipper som bygger på en streben etter «det normale». Og hva som er normalt kan forstås på ulike måter, og måten normalitet defineres kan også problematiseres, slik Tideman også gjør. Han viser til tre måter å betrakte normalitet på:

- *Den statistiske normaliteten* avgrenses til det gjennomsnittlige, eller det vanligste, forstått som at normalitet er den mest alminnelige, normale tilstanden som deles av en majoritet av befolkningen. Ved hjelp av gjennomsnittsverdier og standardavvik kan normalitet måles og vurderes i relasjon til en normalfordelingskurve (s. 53).
- *Den normative normaliteten* innebærer de oppfatningene og vurderingene av hva som er normalt som eksisterer i et samfunn i en gitt tidsperiode. «Det ønskelige» betraktes som det normale.

Denne måten å betrakte normalitet på er ut fra et moralsk aspekt (s. 53).

- *Individuell eller medisinsk normalitet* viser til at et individ er normal/«frisk», i betydningen ikke avvikende eller syk. De som avviker fra det normale trenger behandling med det formål å bli normal (s. 53).

Tideman framhever i sin avhandling at den måten normalitet betraktes på, får betydning for hva arbeid med «normalisering» rettes mot i praksis, og at de tre ulike variantene ofte blandes sammen (2000). Tideman finner det hensiktsmessig å belyse forskjellen mellom en skandinavisk forståelse av normalitet, og en amerikansk.⁵ Den skandinaviske forståelsen av normalitet betoner vanlige, statistisk gjennomsnittlige livsvilkår, og har som hensikt å skape livsvilkår for et normalt liv for mennesker med funksjonshemning. Utgangspunktet er ikke å forandre personer, men å normalisere vilkår og gjøre ulike miljø tilgjengelig (Tideman, 2000, s. 54). «Tolkning av normalitet som i första hand likvärdiga eller genomsnittliga levnadsvillkor får andra implikationer än en individförändrande tolkning» (s. 54). Den skandinaviske forståelsen impliserer med andre ord ikke at mennesker med funksjonshemning skal «bli normale», men at de skal ha en normal livssituasjon. Den amerikanske forståelsen av normalitet (presentert av Wolfensberger, 1972, 1983) bygger på samme grunn som den skandinaviske, men vektlegger i større grad den lave status som personer med funksjonshemning får, da deres roller er forbundet med negative symboler (i Tideman, 2000). Mennesker som viser særtrekk risikerer således å betraktes som negativt avvikende og bli tildelt negativt ladete roller, noe som igjen leder til behov for forandring av personer i retning av normalitet. «Den amerikanska tolkningen står med sin tydligare

⁵ I lys av foreliggende studie kan dette være av interesse av den grunn at barnehagers pedagogikk og metodiske verktøy i økende grad inspireres av angloamerikanske konsepter som legger føringer for pedagogikk og normalitetsforståelser.

inriktning på korrigerende avvikelse delvis i kontrast til den skandinaviske betoningen av forandringer av miljø og villkor» (s. 55). Samtidig peker Tideman på at den individrettede normalitetstolkningen også forekommer i skandinavisk praksis.

Å gjøre noen eller noe til normalt, er den forståelsen som ligger implisitt i *normalisering*, som også er kritisert som begrep fordi mange oppfatter det som et negativt uttrykk (Karlsudd, 2011). Den vanligste veien mot normalisering er den kompensatoriske, som i henhold til Haug (1998, s. 17) bygger på en idé om at det enkelte individ skal gis mulighet til å fungere gjennom ekstra hjelp (spesialundervisning) «... för att förstärka individens svaga sidor» (sitert av Karlsudd, 2011, s. 7). I denne sammenhengen er ekspertens diagnostisering av betydning, og Karlsudd viser til det Haug (1998) kaller det demokratiske deltakerperspektivet. I denne forståelsen vil man bryte med prinsipper som bygger på at en gruppe dominerer over en annen gruppe: «de ikke-normale». «Målet blir ikke å kompensere avvikeren til ett normalt beteende utan å istället lyfta fram de variationer och behov som ryms inom skolan. Ett synsätt som oftast benämns relationellt» (Karlsudd, 2011, s. 7). Karlsudd framholder begrepet *normer* som et bedre begrep enn normalitet, og da er det samfunnet som gjennom sine normer og verdier bestemmer hva som er rett og hva som regnes som normalt (2011).

Slik framkommer spenningsfelt mellom ulike forståelser av normalitet, og hvilke konsekvenser forståelsene har for samfunnet, grupper og for enkeltindividet. Den mening som gis normalitet antas således å avspeile mål for normaliteten, hvordan målene søkes nådd, og på basis av dette hvilke mulighetsrom som blir tilgjengelige for barn og voksne i barnehagen, slik studien min er opptatt av. Lutz (2006) problematiserer at uansett hvilken av definisjonene som benyttes er det vanskeligheter knyttet til å identifisere en felles referanseramme for hva som antas å være normalt henholdsvis avvikende. Normalitet kan med andre ord forstås og beskrives langs en rekke ulike dimensjoner. I studien defineres

normalitet i et bredt, mangesidig perspektiv også med et utgangspunkt i Merleau-Pontys beskrivelser av barns utvikling (2010). Han så ikke utvikling som et resultat av tilegnelsen av ulike «skjema» (som Piaget), men at utvikling er et produkt av rekonstruksjoner og integrering – ikke som utviklingskonsekvenser, men som utviklingsforhold (s. 230). Merleau-Ponty ser heller ikke barns utvikling som statisk, linear og lik for alle, men med en viss regelmessighet preget av dynamikk. Merleau-Ponty peker på at på den ene siden er den voksne måter å fungere på allerede representert i barnet, uten å være tilstede på samme måte. På den annen side er barns utvikling analogt med, og kan sammenlignes med et sjakkspill: «... all the pieces are there at the start and yet the face of the game changes» (2010, s. 427). Normalitet forstås følgelig i studien som et mangesidig og dynamisk fenomen sammensatt av ulike lag av forventninger til hvordan barn (og ansatte) bør være, noe som innebærer både regelmessighet og foranderlighet. Fenomenet behøver å forstås i en sosial kontekstuell og kulturell sammenheng, hvor tid også spiller en rolle. Slik er det aktuelt å tenke i tråd med *flere* normaliteter, mer enn en gitt standardnormalitet lik for alle barn.

1.3.2 Normalitet i historisk lys

For å tydeliggjøre fenomenet normalitets omskiftelighet, presenteres her historikk og deler av bakgrunnen som har hatt betydning når det gjelder normalitetstenkning og forståelser. Dette innebærer hvilke skifter som påvirker et fenomen som normalitet, og den rollen det tidsmessige spiller.

Normalitetstenkningen og tenkning om avvik har sine røtter som historisk idé fra opplysningstiden. Forestillingen var at alle fenomener i prinsippet var tilgjengelige for objektiv forskning, og at mennesker og menneskelig variasjon kunne måles og sammenlignes (Grue, 2016).⁶

⁶ Carl von Linné var det store forbildet for vitenskapelig systematisering (Grue, 2016).

Gottfried Achenwall var i 1749 den som først brukte termen statistikk (Grue, 2016). Å føre statistikk ble ansett som særlig nyttig i forbindelse med samfunnsplanlegging, og i mer moderne tider og i mer raffinert form ble det mulig å definere størrelser som gjennomsnitt, normalfordeling og *avvik* som kunne kvantifiseres statistisk. Forestillingen om det riktige og viktige med det *gjennomsnittlige* som det ønskelige var det Adolphe Quetelet (1796-1874) som sto bak (Grue, 2016).⁷ Tenkningen dannet grunnlaget for Gauss-kurven, hvor fordelingen av målene som avvok fra gjennomsnittet fulgte en slik *feilkurve*, som det først ble benevnt (MacKenzie, 1981, presentert i Grue, 2016). Denne matematisk-statistiske tenkningen ble så overført til måling av menneskelige kjennetegn av Quetelet, som gjorde studier av mennesker og det gjennomsnittlige mennesket. For Quetelet var gjennomsnittsverdien både en teoretisk størrelse og et ideal, men å finne et absolutt gjennomsnittlig menneske med slike ideelle egenskaper tenkte Quetelet ikke var mulig. Gjennomsnitts- eller idealmennesket omtalte han som *l'homme moyen* («den gjennomsnittlige mannen», Grue, 2016, s. 14, min oversettelse). Dette mennesket var et gjennomsnitt av alle mennesker i en befolkning både med tanke på fysiske trekk, og når det gjaldt moralske egenskaper. Slik tenker man at betegnelsen «middelklasse» oppsto (Grue, 2016). Dersom man viste større eller mindre avvik fra idealet eller gjennomsnittet, ble dette betraktet som manglende skjønnhet eller dårlig moral, avhengig av om det var snakk om kroppslige avvik eller avvik vedrørende moralske egenskaper: «I et samfunn der gjennomsnittet er idealet, er det bedre jo nærmere man som individ er dette gjennomsnittet når det gjelder viktige egenskaper og kjennetegn» (Grue, 2016, s. 15).

⁷ Quetelet var astronom, statistiker og matematiker, og «feilteori» (error theory) var en av de mest betydningsfulle teoriene innenfor matematikk på 1800-tallet. I denne skoleretningen fantes et grunnleggende prinsipp om at intet fenomen kunne observeres med absolutt nøyaktighet, og man måtte kalkulere inn en liten feilmargin i alle målinger. For å få et så korrekt resultat som mulig, kunne man foreta gjentatte målinger og beregne gjennomsnittet av disse målingene. Gjennomsnittsverdien fra flere målinger ble regnet som den mest pålitelige verdien for fenomenet man observerte (Grue, 2016).

Ord og uttrykk som beskriver normalitet, normal, norm og så videre, kom inn i de europeiske språkene omtrent samtidig som Quetelet hevdet forestillingen om gjennomsnittsmennesket som idealet. Det som særlig fikk betydning, og som fortsatt har en betydning, var at han utvidet tenkningen om Gauss-kurven til å være gyldig også innenfor vitenskap som fokuserer på mennesker, og det gjennomsnittlige ble det ønskerverdige og ideelle (Grue, 2016). Francis Galton⁸ var svært uenig i at det normale (det gjennomsnittlige) også var et ideal å strekke seg mot når det gjaldt menneskers egenskaper. Men det som var Galtons store prosjekt var eugenikken (Grue, 2016), som han definerte slik: «The study of agencies under social control that may improve the racial qualities of future generations either physically or mentally» (Galton, 1909, s. 81, presentert i Grue, 2016, s. 17). Galton mente at det måtte være «enerne» som ble betraktet som de mest verdifulle menneskene. Den menneskelige variasjonen betraktet han som «potensialet for befolkningsmessig utvikling» heller enn negative avvik/feil (Grue, 2016).⁹ Galton forkastet uttrykket *feil* og erstattet det med *standardavvik*, samtidig som at Gauss-kurven fikk et nytt navn: *Normalfordelingskurven*. *Standardavvik* er et begrep som fortsatt er i bruk, blant annet i intelligensmåling og andre kartleggingsverktøy som benyttes til å vurdere normalitet/avvik hos barn.

Med et utgangspunkt i sine tanker om eugenikken var helsedirektør Karl Evang (1902-1981) blant annet en forkjemper for at mennesker som ikke falt innenfor normalen skulle forhindres i å få barn. Han var kritisk til hvordan tyskerne tenkte om «raserenhet», men framstilte tanker som på denne tiden, i 1930-årene, var nokså allment aksepterte. Sortering,

⁸ Galton bygget videre på Quetelet's tenkning på en god del områder. Og til sitt eugenikkprosjekt trengte han en ny måte å bruke statistikken på som kunne rangere menneskelige trekk og egenskaper.

⁹ Det ble særlig absurd, slik Galton så det, å betrakte dyktige mennesker med særlig høy intelligens som et eksempel på avvik fra idealet og som en «feil» fra naturens side (Grue, 2016). «For Galton var idealet de som hadde høyest genetisk verdi, de høyt utdannede og de uavhengige klassene» (Grue, 2016: 19). Dette hadde igjen betydning for hvor nyttige menneskene var med tanke på produktivitet og arbeidskraft, og med tanke på nyskaping innenfor et moderne samfunn under rask utvikling.

rangering og verdsetting av mennesker var sentrale idéer, og mange lyttet til Evang som i sin rolle som velutdannet lege og helsedirektør hadde makt til å definere og sette sine tanker ut i livet. Pettersen og Simonsen viser til Romanifolket, og ikke minst deres barn som en gruppe mennesker som ble utsatt for stor grad av urett gjennom dette rådende synet innen sosialpolitikken og velferdstiltak (2010). I dagens norske samfunn er det offisielt en uttalt større aksept for forskjeller mellom grupper og individer, og ord som «mangfold» og «variasjon» benyttes i det faglige og politiske ordskiftet. I barnehagen skal ansatte kunne forholde seg til «det særegne» og «unike» ved hvert enkelt barn, og skape rom for mangfold.

1.3.3 Normalitet i samfunnsperspektiv

I denne delen fokuseres forståelser av og målretting mot normalitet i samfunnsperspektiv. I et samfunn deles sannheter og forestillinger, også knyttet til et fenomen som normalitet, og problemet med det som gjerne tas for gitt, er at en iblant ikke får øye på etiske dilemmaer som ligger implisitt i arbeidet som gjøres, i henhold til Turmel (2008). Historikken viste en opptatthet av, sagt med Grues ord: «å måle, kvantifisere, klassifisere og ikke minst normalisere og standardisere», noe som speiler tiden de ulike vitenskapsteoretikerne levde og virket i (2016, s. 20). Kan hende speiler behovet for å avklare og kategorisere og lage tydelige skiller mellom normalitet og avvik også nåtiden? Vurderinger av utviklingsmessige forståelser og hva som støtter utvikling, ses i forhold til krav og vurderinger i det samfunnet barnet er født inn i, og skal leve og fungere innenfor (Andenæs, 2012). Samtidig vil ethvert samfunn ha sine ideer om hva som verdsettes som gode og nødvendige ferdigheter, noe som igjen får konsekvenser for lokale utviklingsmål, i henhold til Andenæs (2012). Utviklingsprosessene vil derfor preges av stor variasjon, og målene er knyttet til hva omgivelsene, og etter hvert også barnet selv, definerer som «å bli større» (Andenæs, 2012, s. 3). «Å bli

større» kan også settes i sammenheng med «modning» og forventninger om normalitet.

Hvordan normalitet gis mening i et samfunnsperspektiv, kan gi tanker om hva som synes nødvendig og betydningsfullt for barn. Implisitt i idéer om det «normale barnet» uttrykkes forventninger til barn om å bli den gode samfunnsborger; som ikke skader men gjør vel mot andre, som fungerer bra i samfunnet og følger dets lover og normer, tar ansvar og gjør sitt aller beste (Bartholdsson, 2007; Maclure, Jones, Holmes & MacRae, 2012; Thornberg, 2009). Flere forskere peker på internasjonale strømninger som også er mulig å identifisere i nordiske førskoler, hvor fagfeltet og pedagogikken preges av diskurser knyttet til normal, ønskelig utvikling hos barn (Alasuutari & Markström, 2010; Vallberg Roth & Månsson, 2009). Turmel (2008) hevder at vestlige samfunn har utviklet en barnesentrert kultur, og han stiller spørsmål ved om foreldreskap og opplæring baseres på et syn på barn som ikke lengre er passende. Samtidig kan spørsmål også stilles ved hvorvidt normalitetsforståelser baseres på en basis som avspeiler andre lands utdanningskultur i større grad enn på den skandinaviske, og om dette står i forhold, eller kontrast til vestlig syn på barn?

Normalitet kan beskrives som en integrert side ved det moderne, sosiale og kulturelle samfunnet, som en slags nøytral organisering av «truende kaos» (Link, 1996, 2004 i Sirnes, 2006, s. 122). Normalitet som tilstand kan ifølge Sirnes snu opp ned på blandingen av «det indre» og «det ytre» som styrer individet. «... normene blir rissa inn i dei sosiale kroppane og bestemmer korleis dei skal agere» (2006, s. 122). Konsekvensen av dette igjen blir at det produseres styrbare individ, etter generelle og flyktige målestokker eller «normaler», problematiserer Sirnes (2006). Det motsatte av normalitet er avvik. Foucault (1979) hevdet at normaliteten som samfunnsmessig tilstand og stadium forutsetter at det ukjente, uplasserbare, oppløsende, uberegnelige og fremmede får status som avvik. Sirnes reflekterer i tråd med Foucault at:

Avvik er simpelthen til for å fjernast. Det ligger i sjølve omgrepet, og tilpasning til normalen blir naturleg og nødvendig konsekvens av å ta det inn over seg og la det synka inn – eller å la omgrepet forma blikket på seg sjølv og verda (2006, s. 127).

Skillet mellom normalitet og avvik har også en moralsk dimensjon, og Sirnes understreker hvor sterkt emosjonelt ladet dette er: «Det verste og mest umenneskelege folk kan bli utsette for, er å ikkje få lov til å realisera normaliteten sin. Han ligger i oss som eit emosjonelt og nesten biologisk behov ...» (2006, s.130). Sirnes fremmer påstanden at *likhet* forveksles med *normalitet*. Et tilstrekkelig nivå av likhet oppnås først når alle har fått realisert og blitt det samme, langs en rekke dimensjoner som kjønn, kropp, økonomisk bakgrunn, etnisitet, eksempelvis (s. 131).

Når begrepet normalitet problematiseres i et samfunnsperspektiv kan det kobles til ulike aktørers anledning til å formulere «sannheter» når det gjelder avvik fra det normale. Den medisinske avviksmodellen har fått konkurranse fra «den sosiale modellen», en modell som hevder at man er funksjonshemmet på grunn av barrierer skapt av samfunnet (Grue, 2016). Disse (barrierene) står i veien for alminnelig livsførsel. Selv om modellen er anerkjent i det offentliges forståelse av funksjonshemming, blir den ikke benyttet som kunnskapsgrunnlag når normalitet skal vurderes (Grue, 2016). Ifølge Grue er den medisinske avviksmodellen fortsatt nærmest enerådende. Grue presiserer at vi ikke kan ha som mål å diagnostisere «alle de sider ved barns oppvekst som vi kanskje ikke liker eller finner krevende» (Grue, 2016, s. 134). Lutz (2006, 2009) hevder at den nære historiske sammenhengen mellom pedagogikk og utviklingspsykologi, kombinert med generell utvikling i samfunnet i retning av å gi individuelle perspektiver en sentral posisjon, kan bidra til en dominans av psykiatriske forklaringsmodeller. Forskning viser at spesialister i instanser som barnehagene forholder seg til og samarbeider med, også spiller en rolle for forståelse av og forventninger til barns normalitet (Lutz, 2006, 2009; Pettersvold & Østrem, 2013; Østrem, 2012).

Østrem (2012) er en av flere forskere som i ulike sammenhenger har uttrykt seg kritisk til hvordan nye ekspertkulturer og nye institusjoner som ligger til dels utenfor de akademiske institusjonene, får definisjonsmakten over barn og barnehager (se også Pettersvold & Østrem, 2013). Disse kulturene ligger også på kanten av politikken, men har stor mulighet til å påvirke politisk planlegging og politiske beslutninger som får betydning for syn på barn (Østrem 2012). Østrem peker også på at spesialpedagogiske og psykologiske fagmiljøer med ekspertise i å diagnostisere har fått økt innflytelse og hatt stor mulighet til å påvirke politiske beslutninger innenfor barnehageområdet (2012). Lutz' (2006, 2009) to beslektede studier er også av interesse i studiens sammenheng, i det han blant annet har som et hovedfokus å utforske hvordan legitimitet etableres til grunn for praksisen å definere avvik blant førskolebarn (2009). Studienes formål var å beskrive og problematisere praksisen med å vurdere barns utvikling i barnehagealder. En vesentlig del av studiene dreide seg om å synliggjøre ulike profesjoners tolkningsrett i spørsmålet om normalitet og avvik. Resultatene viser at profesjoner som eksempelvis psykiatere og psykologer påvirker hvordan barn vurderes i barnehagen, og slik får kategoriseringer og diagnoser der problemene knyttes til barnet derfor stor betydning (Lutz, 2006; Markström, 2005; Nordin-Hultman, 2004; Vallberg Roth & Månsson, 2009). Arnesen og Simonsen (2011, s. 124) uttrykker det slik: «'Spesialistblikket' skal identifisere avvik fra normalutviklingen, snarere enn å utvikle kunnskap om variasjonen og mangfoldet i barnas personligheter, uttrykksmåter og utviklingsløp.»

Den norske barnehagen skal romme et mangfold av barn, barn som kommer fra ulike opprinnelsessamfunn og kulturer. Grue framholder spørsmålet om det gjennom klassifiseringssystemer «... tas tilstrekkelig hensyn til forskjeller som finnes mellom samfunn og kulturer når det gjelder forståelse og etablering av normer for normalitet». Grue benevner dette normalitetens relativitet (2016, s. 89). «Mangfold» som begrep tenkes aktualisert for å favne om en større bredde i menneskelig

eksistens. Begrepet er en norsk variant av det amerikanske begrepet «diversity» (Borchgrevink & Brochmann, 2008). Mangfold er et ofte positivt ladet ord, og handler om inkludering, deltakelse, dialog, toleranse, frihet og ansvar. Stortingsmelding, nr. 49 (2003-2004) framholder og legger føringer for: «Mangfold gjennom inkludering og deltakelse» (Kommunal- og regionaldepartementet, 2004). Borchgrevink og Brochmann argumenterer i sin artikkel for at lovprising av mangfold tilslører motsetninger basert på kultur, hudfarge og klasse, og avleder diskusjoner om limet i samfunnet (2008). Forfatterne framhever at også i USA er dette en samlebetegnelse for alle *avvik* fra det som tross alt, stadig representerer «normaliteten»: «... the middle class' cultural patterns of white protestant anglo-saxon American» (s. 22). Forfatterne viser her til Milton Gordon som formulerte det slik på 1960-tallet (Borchgrevink & Brochmann, 2008).

Kasin (2010) uttaler med utgangspunkt i den forrige rammeplanens referanser til det flerkulturelle samfunn, og forventningen om at kulturelt mangfold skal gjenspeiles i barnehagen, at man i liten grad finner forsøk på å definere eller redegjøre for kulturbegrepet. Dette synes heller ikke å klargjøres i ny rammeplan. I lys av Kasin kan det argumenteres for at dersom barn gjøres til representanter for kulturelle forskjeller, kan dette lede til forenklete og stereotype oppfatninger, både av barna, av den kulturen de eventuelt skulle representere, og av normalitet. Kasin (2010) problematiserer at Rammeplanens kombinasjon av normativitet (i betydningen kultur som verdi), og vide tolkningsrammer åpner opp for pedagogiske aktiviteter som trekker i vidt forskjellige retninger med hensyn til å gjenspeile kulturelt mangfold (Kasin, 2010, s. 65). Kasin presiserer med utgangspunkt i en forståelse av kulturbakgrunn som variabel nødvendigheten av at det også blant barn stilles spørsmålsteget ved sammenhengen mellom kulturbakgrunn og identitet (2010). Kasins perspektiv er følgelig også av interesse for den mening som gis normalitet i foreliggende studie.

Normalitet som tema i barnehagen aktualiseres også i lys av barnehagens ansvar for tidlig innsats, og for å arbeide systematisk med dokumentasjon av enkeltbarn som ikke viser en forventet utvikling. Stortingsmelding, nr. 16 (2006-2007): «... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring» legger føringer for dette arbeidet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2007).¹⁰ I henhold til Rugtvedt (tidligere statssekretær i Kunnskapsdepartementet) innebærer tidlig innsats å tenke mer forebygging og mindre reparasjon, og at dette ikke betyr at det skal problematiseres mer, men i stedet å løse problemer tidlig (2010, s. 156). Tidlig innsats skal også forstås som en forebyggende strategi for å hindre at vansker oppstår eller utvikler seg videre (Rugtvedt, 2010). Spørsmål kan stilles til i hvilken grad idéer om tidlig innsats innvirker på oppfatning av og forventninger til barns normalitet.

I det offentlige ordskiftet i utdanningssammenheng ble tidlig innsatsstrategien og tenkningen mottatt på ulikt vis. Flere forskere understreker det betydningsfulle både med tanke på forebyggende innsats, og når det gjelder å avdekke avvik fra normalitet, og gjøre noe med barns vansker på et tidlig nok tidspunkt (Formo, 2007, Høier, 2010; Lyngseth, 2014; Størksen, Ellingsen, Tvedt & Idsøe, 2013). Samtidig framkom en del kritikk som blant annet knyttet til en oppfatning av at pedagogikk gjøres instrumentelt gjennom eksempelvis bruk av modeller og program (Løvlie, 2013), om at satsingen fører til en deprofesjonalisering av pedagogen (Pettersvold & Østrem, 2013), eller at man flytter fokus fra et inkluderingsperspektiv til et effektivitetsperspektiv (Vik, 2016). Hvordan tidlig innsats forstås og gjøres i barnehagen, kan altså ha basis i ulike syn på barns normalitet, hvor spenningsforhold synliggjøres gjennom divergerende perspektiver. Slik kan det tenkes at forventninger om tidlig innsats og forebygging av mulige vansker kan føre til endringer

¹⁰ Stortingsmeldingen presenterte to ulike mål med satsingen: Å forbedre kvaliteten i opplæringssystemet for å øke elevenes skolefaglige nivå, samt å benytte utdanningssystemet som et redskap for sosial utjevning (Vik, 2016).

i barnehagehverdagen, og ulike syn på normalitet: hvordan barn bør være og forholde seg.

Nygård og Heggvold (2016, s. 6) framholder at nyere stortingsmeldinger har en tendens til å skape «universelle» barn, og se barn i et fremtidsperspektiv. Forskerne hevder at dette kan betegnes som et risikoprojekt fordi barn reduseres til «like, gjennomsnittlige og generelle størrelser» (Nygård & Heggvold, 2016, s. 6). Dermed kan det unike og forskjellige ved barn stå i fare for å forsvinne i standardiseringer av læringsprosesser, sier forskerne. Nordin-Hultman (2004) framholder at hvis tendensene man kan få øye på i offentlige føringer blir den normgivende for hvordan man skal se på barns utvikling og læring, kan det bli utfordrende å se på barn som unike individ. Nygård og Heggvold (2016) mener det er på høy tid å spørre seg hvilke syn på barn som er gjeldende i den politiske tenkningen omkring barnehagefeltet, og hvilke konsekvenser dette skaper for pedagogisk praksis. Et samfunns syn på barn skaper forventninger til barns normalitet. Og samfunnets forventninger antas igjen å få konsekvenser for barn og for livet i barnehagen, samt for den mening deltakerne i barnehagen gir normalitet.

1.3.4 Sammenfatning

Normalitet forstås i studien som et komplekst, omskiftelig fenomen som erkjennes og erfares forskjellig, avhengig av perspektivet normalitet betraktes fra. Normalitet betraktes ikke som lineart og likt for alle barn, men som en dynamisk prosess der ulike utviklingsforhold og forventninger til hvordan barn (og voksne) bør være spiller en sentral rolle.

Grenser for det som oppfattes som «normalt» er i henhold til Grue hverken naturgitte størrelser eller hugget i stein en gang for alle, «men tvert imot både flytende og variable» (2016, s. 21). Historien viser hvordan normalitet har betydd ulikt i forskjellige sammenhenger og

kontekster, og på mange ulike måter gir betydning for forståelse og behandling av mennesker og systemer også i nåtid.

Tideman (2004) tydeliggjør noe av kompleksiteten ved fenomenet ved å vise hvordan begrepet «normalitet» benyttes i fagspråk og dagligtale, som den statistiske, den medisinske og den normative normaliteten. Slik kan normalitet beskrives, forstås og erfares langs en rekke ulike dimensjoner som samtlige kan tenkes å spille en rolle når normalitet gis mening av deltakerne i barnehagen. Slik et samfunn perspektiverer barn og barndom får også betydning for forventninger som rettes mot barnehagen, og for hvordan barn bør være som barn. Offentlige styringsdokumenter uttrykker forventninger om at barns normalitet skal monitoreres, samtidig som ansatte i barnehagen skal skape rom for at variasjon og mangfold kan utvikle seg der.

Den mening som gis normalitet kan ha basis i «vedtatte sannheter» man har et mer eller mindre bevisst forhold til, og som får en betydning for vurderinger og handlinger og hvilke forventninger som uttrykkes. Samtidig synliggjøres det implisitt av normalitetshistorikk, definisjoner og forståelser iblant motsetningsfulle forventninger. I dette landskapet skal barn med støtte fra institusjonens ansatte utvikle sin normalitet i barnehagen.

2 Forskningsfeltet

I denne delen gis en beskrivelse av tidligere forskning som berører foreliggende studies forskningsspørsmål. Studien min søker å frambringe ny kunnskap om hva normalitet innebærer for barn og ansatte i barnehagen. Jeg diskuterer tidligere forskning relatert til studien ved å inndele i følgende avsnitt: «Det normale barnet i barnehagen», «Normalitet i lys av relasjoner» og «Normalitet i institusjonsperspektiv». Avslutningsvis gis en sammenfatning av kapitlet, med konklusjon.

2.1 Tilgang til relevante studier

Foreliggende studie knytter i vid forstand an til mange ulike studier som har fenomenet normalitet som berørings- eller omdreiningspunkt. For å komme fram til aktuelle studier som kan informere min egen, har jeg gått fram på ulikt vis. Jeg har benyttet aktuelle søkeord og setninger på norsk og engelsk, som normalitet/avvik, kompetente barn diskurser, ønskerverdige barn, mangfold, tidlig innsats, bekymringsbarn. Undervegs dukket det opp nye søkeord som i tur og orden er undersøkt nærmere, eksempelvis normalitet i læreplaner, barns medvirkning, makt/avmakt, barns opposisjon. Jeg har gjort kontinuerlig søk gjennom hele forskningsprosessen ved hjelp av Oria og Google Scholar, samt gjennom diverse søk på nettet. Jeg har videre fulgt med i ulike nettfora hvor ny forskning presenteres, og har tatt kontakt med en del nylig disputerte samt etablerte forskere for å be om innspill. I dette kapitlet søker jeg således og med dette som bakgrunn å speile forskning fra områder nært tilliggende studien min, som kan informere og gi bredde til en studie av den mening som gis normalitet i barnehagen. Studienes grunnlag strekker seg fra nasjonale til nordiske og internasjonale studier. Ulike studier i skolesammenheng som kan relateres til fokus i studien min er også aktuelle, selv om det finnes kontekstuelle forskjeller mellom institusjonene, innholdet og pedagogenes oppdrag.

2.2 Det normale barnet i barnehagen

I denne delen gis en bakgrunn for forskning knyttet til syn på barn som influerer på den mening som gis normalitet i barnehagen. Å tenke og handle på refleks er ganske vanlig ved utfordringer i spørsmål som dreier seg om verdier, i henhold til Pettersen og Simonsen (2013). De er særlig opptatt av hvordan dette er for profesjonsutøvere, blant annet i barnehage, og hevder at våre vurderinger og handlinger ofte tas for gitt, slik jeg også tidligere har pekt på. Den mening som gis normalitet kan ha basis i «vedtatte sannheter» som en har et mer eller mindre bevisst forhold til, og som får betydning for ens vurderinger og handlinger. Avhandlingens innledning peker på at mens «det generelle barnet» for få tiår siden syntes å representere det man forventet av «det normale barnet», løftes i nåtiden det normale barnet fram som spesielt og unikt. «Syn på barn» som til enhver tid råder i samfunnet og i internasjonal faglitteratur får betydning for hvordan barnehagen gir mening til normalitet.

Tidligere tiders syn på barn og ønskede måter for barn å være og forholde seg, bar preg av datidens utviklingspsykologiske perspektiver. James og Prout (2015) beskriver hvilke redegjørelser av barns «natur» som har dominert for å forklare barn og barndom, og forfatterne viser til utviklingspsykologiske perspektiv som i liten grad har vært problematisert inntil slutten av 70-tallet. «Utvikling» er nøkkelordet i studier av barn og barndom sett i lys av utviklingspsykologi, og forfatterne framholder tre sentrale tema i relasjon til utvikling: «rasjonalitet», «naturalitet» og «universalitet» (James & Prout, 2015, s. 8). Utviklingspsykologien baseres på idéen om naturlig vekst og modning: barnet sett på som «natur», som styrer og blir styrt av naturens allmenngyldighet. På denne måten representerer perspektivet en evolusjonsmodell, hvor barnets utvikling fram til en voksen, innebærer en progresjon fra enkel til kompleks tenkning, og fra irrasjonell til rasjonell atferd. Et bilde av barnet i vekst og kognitiv modning, ses særlig i lys av den betydning Jean Piagets arbeid fikk, knyttet til barns utvikling

(Johansson, 1999). Piagets perspektiver har i svært mange år dominert arbeidet med redegjørelser knyttet til kognisjon, og i Piagets perspektiv har barns utvikling en gitt struktur som består av en serie uunngåelige, forutbestemte stadier. Disse ulike stadiene leder an mot en endelig oppnådd logisk kompetanse. «Within such a conceptual scheme children are marginalized beings awaiting temporal passage, through the acquisition of cognitive skill, into the social world of adults» (James & Prout (2015, s. 9). James og Prout framholder at Piagets stadietenkning er så inkorporert i vestlig, hverdagslige forståelser av barn at det synes vanskelig å tenke utenfor dette (2015). Flere forskere framholder at utviklingspsykologien fortsatt aktivt påvirker synet på barn, i det man har gitt utviklingspsykologien en ledende rolle i de modellene som utvikles for (i praksis) å vurdere barn etter en skala, eller basert på et skjema; tidlig/seint, umoden/moden (Dahlberg, Moss, & Pence, 2010; Nordin-Hultman, 2004; Tudor-Sandahl, 1986; Østrem, 2010). Dette refererer til den ideelle psykologiske utviklingen («normalutvikling») til et individ, fra baby til gammel i samfunnet vårt: «Egentligen ett mycket egendomligt barn, hopsatt av stycken från olika åldrar» (Tudor-Sandahl, 1986, s. 10).

Glaser, Størksen og Drugli (2014) presenterer og diskuterer teorier som handler om ulike måter å forstå barns utvikling på. På den ene siden peker forskerne på at tradisjonell utviklingspsykologi er blitt kritisert for å være reduksjonistisk, og hindret voksne i å se barns særskilte behov, kompetanser og væremåter. På den annen side antydes samtidig at alt ikke bør «kastes over bord» (Glaser, Størksen & Drugli, 2014). Utviklingspsykologien framholdes som en nødvendig grunn å forstå barns normalitet ut fra, da barnehagen skal drive forebyggende arbeid, og så tidlig som mulig oppdage barn som trenger særskilt hjelp og støtte: «For å kunne oppdage atypisk eller unormal utvikling trengs kunnskap om utviklingspsykologi generelt» (Glaser, Størksen & Drugli, 2014, s. 15). Systemteori med fokus på det relasjonelle og barns miljø preger samtidig i større grad nyere utviklingspsykologisk tenkning. Og i

lys av moderne spedbarnspsykologi og relasjonspsykologi har synet på små barn endret seg (Glaser, Størksen & Drugli, 2014). Sommer framholder «det nye børnesyn» i utviklingspsykologien som har fått betydning for pedagogisk praksis, og som ser barnet som aktivt og meningsskapende med barnets konkrete livsverden i fokus (Sommer, 2003, 2014, 2015). Dette har ført til framvekst av teorier om barns utvikling som i større grad vektlegger betydningen av kultur, kontekst og utviklingsøkologi, i tillegg til biologi og nevrobiologi (Glaser, 2014). Barnet forstås i samtiden som et subjekt med kompetanser og som selvstendig aktør som også selv bidrar i sin egen utvikling (Glaser, 2014, s. 15). I dette perspektivet blir barnet selv sentral som aktør i utviklingen av egen normalitet, og det skapes forventninger til barnets ulike kompetanser.

Som tidligere nevnt var også Merleau-Ponty opptatt av barns utvikling, og sammenlignet gjerne andre teorier med Piagets stadie- og skjematenkning vedrørende barn og utvikling (2010). Merleau-Ponty tar utgangspunkt i Wallons teorier (2002) når han understreker at utvikling ikke utelukkende er et kroppslig faktum, og heller ikke fullstendig kulturelt. I denne todelte situasjonen utvikles en type atferd som søker en likevekt, en som ikke kan finnes ved enkelt å legge noe til (Merleau-Ponty, 2010, s. 228). Det er nødvendig å finne en sann nåtid mellom forventning og tilbakefall, en nåtid som initierer framtiden, en framtid som er fullstendig og uforventet, sier Merleau-Ponty. Han antyder således at barns utvikling ikke ses som lineær, men dynamisk. Merleau-Ponty stiller spørsmålet: hva er det som utvikles i barnet? Det som er slående er det regulære ved utviklingen, rekkefølgen av faser ganske så identiske barn imellom, framholder filosofen, og når forandring finner sted, vedrører denne kun to faser i rekkefølge. Merleau-Ponty stiller spørsmål ved om vi dermed kan enes om en viss forklarende, betinget verdi til en slik rekkefølge? (Merleau-Ponty, 2010, s. 229).

Sommer problematiserte det å legge en multiteoretisk forståelse til grunn for forståelsen av barnet (2014). Dagens utviklingspsykologi fremstår, i

henhold til forskeren som en fragmentert strøm av nye studier og domenespesifikke teorier (Sommer, 2014). Det kan tenkes å være slik at vi enda ikke har oppnådd noen universell oppfatning av området, og med en antakelse om at barn ikke kan studeres kontekstfritt, er det vanskelig å finne én enkelt, universell teori. På den annen side er det ikke nok å se barn og barns utvikling kontekstuell: «uden et subjekts opplevelse er kontekstualismen ugyldig som en valid teori» (Sommer, 2014, s. 91). Sommer ser utvikling i relasjon til tid og tidsaspekter, og presiserer at ingen eller ingenting kan betraktes som «utviklingsmessige konstanter». Han argumenterer for at teori og forskning bør fokusere på å utforske og forklare eksisterende og skiftende utviklingsforhold for små barn (2014).

Foreliggende studie søker å utforske hvordan den mening som gis normalitet i barnehagen kan peke på gjentakende forventninger til, og utviklingsforhold for barn. Å presentere et felt som gjennom sine blikk framholder ulike syn på barn, søker således å vise hvor komplekst, tidsstyrt, og kulturelt bestemt det innebærer å ha som oppdrag å «finne normaliteten». Jeg ser barnesyn som et spenningsfelt, og på ulike måter kan tenkes å influere på barnehagen og de normaliteter som kan vokse der.

Skjæringspunkt som synes å representere de ulike forståelser av, og syn på barn kan se ut til å være utviklingspsykologiske perspektiv, samt diskurser om det kompetente barnet, som igjen kan ses i sammenheng med mål om tidlig innsats i barnehagen. En mengde ulike teorier og syn på barnet tilbys barnehagen, og det kan være vanskelig for barnehageansatte å ha oversikt over, og være bevisst på hvilke perspektiver som innvirker på hvordan normalitet forstås og forventes. Samtidig, når idéer og perspektiver fra flere ulike teorier sameksisterer, vil teorier og barnesyn iblant støte sammen og skape motsetninger (se også Granbom, 2011). At dokumentasjon over mange år har vist at barnet er mer kompetent på en rekke utviklingsdomener enn tidligere antatt, får også betydning for normalitetsforventninger til barn: et barnesyn som perspektiverer barnet som aktivt og intensjonelt subjekt. Johansson et al.

(2015) framholder at vi særlig i de nordiske landene har hatt en debatt om «det kompetente barnet» i de siste tiårene. Diskurser om «det kompetente barnet» er kontekstavhengige og kan ha ulik betydning. «Kompetanse» kan forstås som potensial, som ervervede evner og som ytelse og prestasjon (Sommer, 2014). Et bilde av et aktivt, robust og selvstendig barn skapes. Samtidig er dette et bilde av barnet som også kritiseres for å være forenklet og reduserende (Kampmann, 2004). Forskning viser at barn både er sårbare og kompetente, avhengige og selvstendige individer (Bjervås, 2011; Johansson, et al., 2015; Kampmann, 2004). Solberg (2015) beskriver barnet med positiv valør som autonomt og selvstendig. På den ene siden kan denne måten å konstruere barn og barndom på, være fordelaktig for barn som aktører som former og blir formet gjennom barndommen. På den annen side kan en slik barndomsforståelse blant annet medføre at barn kan få for mye ansvar for tidlig ut fra modningsnivå, slik Solberg også selv peker på (2015). Bjervås (2011)¹¹ stiller flere aktuelle spørsmål knyttet til retorikken om det kompetente barnet, i sin studie. Spørsmålene hennes vekker refleksjoner til hvorvidt barn lettere holdes i en lærende posisjon, når nysgjerrighet og ønske om å utforske verden og livet blir oppmuntret av de ansatte i barnehagen. Samtidig kan retorikken, som i stor grad er knyttet til pedagogisk kartlegging og dokumentasjon av ferdigheter, i stedet føre til at pedagogenes forventninger til «det lærende barnet» legger økt press på barnet når det gjelder å oppnå enda mer (Bjervås, 2011, s. 252-253). Slik kan bildet av det normale barnet endre seg, også avhengig av hvilken rolle dokumentasjon og forskningsresultater spiller i hverdagslivet. Studien min kan bidra til å vise hvorvidt antakelser om det kompetente barnet får betydning for den mening barnehageansatte gir normalitet. Franck (2014, s. 48) peker på at syn på barn som autonome og kompetente ikke er nøytrale og kan innebære spesifikke forventninger til barn, særlig flettet sammen med diskurser knyttet til tidlig intervensjon. På den ene siden utgjør diskursers syn på barn som

¹¹ Studien til Bjervås (2011) antar et sosialkonstruksjonistisk utgangspunkt og utgjør en diskursanalyse.

autonome og kompetente en positiv forskjell fra fortidens syn på barnet som uferdig, og på veg til å bli noe (noen). På den annen side er det ikke nødvendigvis uproblematisk idet diskursene like fullt skaper begrensninger og spesifikke forståelser av barn og barndom (Brembeck, Johansson & Kampmann, 2004; Franck, 2014; Franck & Nilsen, 2015; Gilliam, Bundgaard & Gulløv, 2007).

Francks (2014) og Nilsens (2017) forskning kan ses i sammenheng, også med diskurser om barnet som kompetent. Forskerne viser at før et barn defineres å være utenfor normalitet, foregår ulike prosesser hvor barnehageansatte beskriver bekymring knyttet til et barns fungering, eller utvikling innen gitte områder. Franck (2014)¹² fokuserte i sin avhandling på konstruksjonen av barn «in-between» – imellom normalitet og avvik, og er et bidrag til kritisk refleksjon rundt hvordan noen barn i norske barnehager blir konstruert som avvikende fra det som anses normalt. Med å være «in-between» sikter Franck til barnas utydelige og uavklarte posisjon utenfor normalen (Franck, 2014, s. iv). På den ene siden virker det nødvendig og naturlig for ansatte å framheve når barn ikke møter aldersspesifikke utviklingsforventninger, på den annen side oppstår utfordringer når normalitet skal beskrives og defineres. Problemer synes uansett å oppstå når barn faller mellom kategoriene (Franck, 2014) eller når passende kategorier mangler (Nilsen, 2017). På den ene siden framkommer dilemma ved at å forstå et barn som «ikke-normal» illustrerer kontekstavhengige forventninger relatert til en diskurs om kompetente barn, og på den annen side illustreres konstruksjoner av avvik assosiert til en idé om inkludering (Franck, 2014).

Slik Franck og Nilsen (2014, 2017) også ser barnet som ikke utviser forventet kompetanse, og slik synliggjør hva som utgjør et kompetent barn, ses i sammenheng med Ellegaards undersøkelse. Ellegaards (2004,

¹² Francks avhandling (2014) er situert i nyere barndomssosiologi og med poststrukturelle perspektiver i tillegg. Hun stilte spørsmål om hvordan man kan forstå barn og funksjonshemming som sosialt konstruert.

s. 177) studie¹³ er en diskursanalyse av begrepet og diskursen «det kompetente barnet». Forskeren er opptatt av barnehagelæreres konstruksjon av det kompetente barnet, og stiller spørsmål ved om begrepet egentlig er en del av en hegemonisk diskurs. Ellegaard (2004) foreslår at begrepet «det kompetente barnet» i stedet er en blanding av, og i konkurranse med andre diskurser om barnet. På den ene siden synes en diskurs knyttet til det «ikke-kompetente barnet» mer framtrædende enn diskurs om det kompetente barnet, i danske barnehagelæreres retorikk. Samtidig peker forskeren på at en annen tolkning kan være at det «ikke-kompetente barnet» likevel ikke innebærer en annen diskurs, men er «den andre» i diskursen om det kompetente barnet (Ellegaard, 2004, s. 186). Og at «den andre» innehar nøyaktig motsatte kvaliteter sett i forhold til forventninger til «det normale». I studien fant Ellegaard at barnehagelærere definerte det kompetente barnet i hovedsak ved å vise til manglende kompetanse. På den ene siden er arbeid med barns manglende kompetanse mest framtrædende i barnehagelæreres arbeid, på den annen side består arbeidet deres av å konstruere det kompetente (normale) barnet. Samtidig er forventningen at barn selv er ansvarlig for å utvikle sin kompetanse i fellesskapet med andre barn, i henhold til Ellegaard (2004). Sistnevnte studier synliggjør hvor komplekst fenomenet «kompetente barn» framstår, og utfordringen dette innebærer for ansatte som skal beskrive hva som utgjør et kompetent (normalt) barn. Konsekvensen av syn på barnet som kompetent, sosial og kulturell aktør med en mengde ferdigheter, er også at alle barn ikke kan inngå i denne kategorien. Kompetanse er på den ene siden noe som barnet behøver å arbeide mot og kvalifisere seg for, på den annen side kan barn kjenne et stort press og stress knyttet til forventninger om å være kompetente barn. Slik kan barn erfare og mangle en på forhånd bestemt

¹³ Studien utgjør et bidrag i forskningsprosjektet Nordbarn 2000, presentert her i en antologi som fokuserer på konseptet «det kompetente barnet». Innen forskning om barndom har begrepet det kompetente barnet vært på agendaen siden tidlig 90-tallet. Barns status i forhold til voksne har vært drøftet og problematisert med fokus på barn status som henholdsvis «beings» (sosial aktør) eller «becomings» (undervegs til det barnet en gang skal bli, se også side 278 vedrørende disse begrepene).

kompetanse og den normaliteten som etterspørres og forventes, i stedet for å fokusere på de ferdighetene barnet har (Brembeck, Johansson & Kampmann, 2004).

Flere studier viser at barnehageansatte er opptatt av å respektere mangfold (Bigsten, 2015; Markström, 2005; Nilsen, 2017). Samtidig problematiseres begrepet mangfold (Solli, 2010, s. 30). Mangfold og inkludering er noe barnehagen er pålagt å besørge, mens det gis lite konkrete anvisninger på hva dette skal bety i praksis. Uklarhet i meningsinnhold gjenspeiler seg i forholdet mellom ideal og praksis, og hvordan barnehagen håndterer mangfold og forskjellighet, gjenspeiler seg i den enkelte institusjon. Arnesen (2012, s. 22) framholder at mangfold henviser til hele den uendelighet av forskjeller som eksisterer mellom mennesker, og Borchgrevink og Brochmann (2008) stiller spørsmål om hvorvidt mangfold har noen grenser i det hele tatt. Kasin (2010) viser også til hvor komplekst mangfoldsbegrepet er, og hvor lite barnehagen har å støtte seg til når det gjelder hva som ligger i, og legges i begrepet, både med tanke på hva og hvem mangfold omfatter, pedagogiske forventninger, og hva rom for mangfold får for verdimeisig og praktisk betydning i barnehagen. Rammeplanen skaper på den ene siden bilder av gode mulighetsrom for barn til å utvikle et mangfold av normaliteter, mens mangfold på den annen side er et begrep som framstår diffust og som kan få ulik betydning i ulike praksiser. Syn på mangfold er av interesse for studien, idet begrepet forstås i sammenheng med hvorvidt barnehagen i den mening som gis normalitet rommer forskjellighet og mulighet for flere normaliteter.

Nilsens studie (2017) informeres av teoretiske perspektiver innen avvikssosiologi og profesjonssosiologi, og forskeren framholder at avvik er et sentralt tema i avhandlingen hennes, idet ansatte forhandler om normalitet og avvik i forbindelse med tidlig innsats. Nilsen viser at utviklingsbekymringer legitimeres på bakgrunn av en spesifikk forståelse av normalitet som har sine røtter i utviklingspsykologi, og hvor ideer om å være «aldersadekvat» kommer til syne. Resultatene hennes

viser en vid forståelse av normalitet hos ansatte som søker å unngå og definere en bekymring for barn for tidlig. Ansatte viste tydelig motstand mot å stigmatisere barn, og opptatthet av å respektere mangfold. Samtidig framkommer motstridende perspektiver når avvikende atferd beskrives som både berikende og som ugunstig. Når bekymring forekommer, må bekymringen dokumenteres og legitimeres, og på samme tid skjer en standardisering av barn, barndom og foreldre, mener Nilsen (2017). Barnehagelærere forventes å avdekke vansker og sette inn tiltak tidlig. Samtidig, når kartlegging blir så sentralt, produseres massiv tekstlige beskrivelser av barn, og barn konstrueres som bekymringsbarn, i henhold til Nilsens nylige resultater (2017). Hennes spørsmål til videre forskning er: «i hvilken grad støtter de som jobber i barnehager opp under de normative verdiene og idealene?» (Nilsen, 2017, s. 277). Foreliggende studie søker å belyse hvordan ansatte uttrykker forventninger og gir mening til normalitet om forhold som berører verdier og idealer, og forholder seg slik sett til spørsmålet som Nilsen stiller (2017).

Franck og Nilsens felles studie (2015) viser at diskursen om det kompetente barnet er blitt flettet sammen med en diskurs om tidlig intervensjon (innsats). Forskerne ser også en sammenheng mellom tidlig innsats og økt kartlegging og dokumentasjon i barnehagen. «Tidlig innsats» trår (som «mangfold») fram som et uklart fenomen, og med mulighet for å tillegges flere ulike forståelser. I én sammenheng synes tidlig innsats å handle om å fange opp mulige utviklingsvansker eller forsinkelser hos barn blant de aller yngste i barnehagen. Mens i andre sammenhenger handler tidlig innsats mer om å reagere og agere i henhold til bekymringer for barn raskere enn før. Med utgangspunkt i et fenomen som således synes uklart og med ulike forståelser, framkommer forventninger til ansatte om tidlig å avdekke vansker hos barn. Hverdagen er slik at mange barnehager anbefales å implementere ulike konsepter som har til hensikt å hjelpe barnehagen med tidlig innsatsarbeid. Eksplisitt og implisitt i de ulike konseptene uttrykkes

normalitetsforventninger til barn, med forslag til aktuelle tiltak. Aktuelt for studien min, også sett i lys av Francks og Nilsens resultater (2015), er hvorvidt forventninger om tidlig innsats, bekymring for barn, samt økt kartlegging og dokumentasjon kan ha en betydning for den mening som gis normalitet, og hva som uttrykkes som forventninger deltakerne imellom. På den ene siden skal tidlig avdekking av vansker føre til at barn får raskere hjelp. På den annen side kan forventninger til ansatte om tidlig innsats ha en innvirkning på hva som «leses» som vansker, hvilke handlinger dette avstedkommer av ansatte, og de mulighetsrom som blir tilgjengelige både for voksne og barn for å leve sine liv i barnehagens hverdag.

Foreliggende studie innebærer et feltarbeid i en barnehage med barn fra ulike opprinnelseskulturer. Löfdahl og Hägglund (2012) hevder, basert på sin studie i en svensk multikulturell førskole, at førskolen¹⁴ er ladet med verdier og holdninger til mangfold, som avviker fra intensjonene formulert i den svenske rammeplanen. Bundgaard og Gulløv (2006) fokuserte i sin undersøkelse på produksjon av sosiale forskjeller i en dansk barnehage. Forskernes funn indikerte at forskjeller relatert til sosial klasse og etnisitet forsterker hverandre gjensidig i institusjonell kontekst. Dette resulterte i at barn fra Midtøsten ble stemplet som noe annerledes. «This legitimizes an educational effort to compensate practices of upbringing in the families by teaching these children how to behave in ways considered “proper” and appropriate for their future lives in the Danish welfare state» (Bundgaard & Gulløv, 2006, s.145). Bundgaard og Gulløvs studie fant at det framstår som en profesjonell utfordring for ansatte i barnehagen å justere, tilpasse og kultivere en alternativ utviklingsretning, i stedet for den foreldrenes oppdragelse antas å føre til. «In this sense, the task of the pre-school is a civilizing project aiming to ensure the proper socialization of children into well-

¹⁴ Begrepet «førskole» benyttes i stedet for barnehage når referansen viser til eksempelvis svenske eller engelske studier.

functioning persons and Danish citizens» (2006, s. 154). Forskerne konkluderer også med at innebygget i institusjonell praksis finnes normative antakelser vedrørende barndom og barns beste, som igjen uttrykkes som forventninger om normalitet. Forskerne erfarte at barnehagens praksis legger til grunn et syn hvor alle barn er like, og følger den samme utviklingsretningen, selv om takten kan være forskjellig. Dilemma ses dersom idéer om likeverd like mye framstår som idéer om likhet, dersom barnehagen som institusjon søker å opprettholde kulturelt spesifikke forståelser knyttet til barn og familier, når det gjelder kulturelt akseptable måter å være og oppføre seg på. Spørsmål kan stilles ved om dette i praksis legitimerer institusjonens rolle som «siviliserende agenter», både for barn med etnisk minoritetsbakgrunn og deres foreldre? (Bundgaard & Gulløv, 2006).

Lillevedts studie (2011) ses i sammenheng med Bundgaard og Gulløvs når det gjelder vektlegging av likhet. Lillevedt presiserer at hvithet framstilles som det normale: «Den normative identiteten er hvit, men ettersom den er umarkert, framstår den som umarkert og nøytral» (s. 42). Hun fant i sin studie at hvithet forblir utematisert og usynlig i barnehagene. Dilemma ved det utematiserte kan være å reprodusere normativ hvithet uten at de ansatte i barnehagen har noen intensjoner om dette. En rolle barnehagen også kan tenkes å ha, er å representere «the public face of respect», altså vise barna en avspeiling av deres nye hjemlands respekt for nykommere, og å hjelpe barna å kjenne og ha respekt for egen herkomst og kultur (Blum, 2012, s. 39). Når ovenfor nevnte studier ses i relasjon til foreliggende, handler dette om hvordan forskjeller generelt, men også i ulik etnisk og kulturell bakgrunn forstås, og hvilken betydning dette kan ha for den mening som gis normalitet.

Markström (2005)¹⁵ undersøkte i sin avhandling førskolen som normaliseringspraksis. Fokus rettes mot hvilke forestillinger aktørene

¹⁵ Markströms overordnede perspektiv i studien er interaksjonistisk og sosialkonstruksjonistisk (2005).

uttrykker om førskolen og førskolens barn: om hva som er ønskverdig, normalt eller avvikende i ulike sammenhenger, blant annet når det gjelder barns atferd og egenskaper. Slik kan studien til Markström ses i sammenheng med Bigstens studie (2015), som fokuserer på fostring av barn i førskolen.¹⁶ Gjennom ansattes utsagn framkommer hvilke bilder av barn som foretrekkes, og som ansatte oppfostrer barn med mål om (Bigsten, 2015). Markström (2005) fant at barn snakkes om i termer om at de er forskjellige, og at de kan avvike fra en tenkt normal utvikling. I likhet med Bigstens resultater (2015) framkommer at ansatte ser barn som unike personer, og at barns ulikheter skal møtes med respekt. Samtaler om grenser for hva som anses for å være brudd mot ideal og regler, karakteriseres i Markströms studie i stedet av å være flytende, i det det for eksempel kan være i orden å overskride regler. Dette viser ifølge Markström en ikke-statisk situert og pragmatisk bruk av normalitetstenkning, og at det skapes nye grenser selv om disse ikke alltid er så strenge for hva som kan inkluderes i normaliteten (2005). Bigsten (2015) viser imidlertid til at det framkommer grenseoppganger eller spenningsmoment. Når barns ulikhet fører til at det brytes mot normer så tillates ikke dette, særlig dersom oppførselen til barnet går ut over fellesskapet. Dominans i gruppen eller ekskludering av andre barn ble også korrigeret. Parallelt er Markströms resultat også av interesse i det det framstår et grunnleggende krav fra aktørene i hennes studie, om at barn skal kunne fungere bra i gruppesammenheng og akseptere å tilbringe en del av sin barndom i førskolen. Studien viser at det finnes en streben etter et individuelt barn «som inte är för individuellt och som är individuell på rätt sätt» (Markström, 2005, s. 209). Barnet forventes å være et sosialt barn som er «individuellt kollektivt». På tross av pragmatisk syn på barns normalitet, skimtes like fullt forventninger til gitte normaliteter i Markströms resultater. Mulig dilemma for barn

¹⁶ Bigstens forskning (2015) tar utgangspunkt i livsverdenforskningen som er utviklet ved Göteborg universitet. Hensikten med hennes studie var med utgangspunkt i førskolelæreres beveggrunner søke og forstå den mening som førskolelærerne uttrykker vedrørende fostring av barn, i samtale om sitt arbeide.

framkommer ved å skulle være individuell og kollektiv på en og samme tid. Markström peker imidlertid på at hun gjennom sin studie ikke har kunnet påvise at det finnes noen klart avgrensede kategorier for hva som er normale eller avvikende førskolebarn (2005). Resultatene hennes viser, av interesse for foreliggende studie, kompleksiteten og iblant det motsetningsfulle ved normaliteter som skapes, og at å være forskjellig fra «det normale», i betydningen det vanlige, også kan oppmuntres og betraktes som positivt. Markströms resultater er av interesse for studien min som kan tenkes å bidra til ny kunnskap gjennom ontologi og forskningsfokus som er opptatt av barn som kroppslige subjekt. Spørsmål av interesse er blant annet hvilke forventninger som stilles til det individuelle/kollektive barnet, og om det gis rom for ulikheter og således flere «normaliteter».

2.3 Normalitet i lys av relasjoner

I denne delen fokuseres pedagogers måter å forholde seg til barn, kommunisere med barn og måter å forstå barns meningsuttrykk, sett i sammenheng med normalitet som tema. I barnehagen inngår deltakerne i langvarige relasjoner til hverandre, og i de daglige møtene uttrykkes forventninger til barn om ønskede måter å være barn og framstå i fellesskapet med andre. Hvordan barn blir sett og møtt gjennom kommunikative møter med voksne understreker også barns normalitet. Palludans studie (2005) viser at ansatte i førskolen kommuniserer ulike forventninger til barn, avhengig av barnet. Palludan (2005) utforsket differensieringsprosesser i førskolen.¹⁷ Studien er en pedagogisk-antropologisk feltstudie av barns og pedagogers kroppslige praksiser slik de utspiller seg i en barnehage, og hvordan pedagoger og barn i deres innbyrdes møter håndterer hverdagslivet i barnehagen. Palludan konkluderer med at barnehagen utgjør en forskjell, og hvor det legges en

¹⁷ Pallas studie (2005) utgjør en hverdagslivsstudie med praksiskritiske perspektiver sett i lys av sosiokulturell reproduksjon.

grunn for barns videre ferd gjennom utdanningssystemet. På tross av pedagogenes vilje til å se og høre alle barn, kommuniserer ansatte med barna på forskjellige måter, noe som i henhold til Palludan gir barn ulike muligheter. Palludan beskriver det hun kaller for to tonearter (undervisningstonen og utvekslingstonen) som innebærer at de kommunikative møtene med barna er avhengig av barnas måter å bevege seg på, snakke på og framstå som anerkjente samtalepartnere (2005, s. 167). I lys av Palludans funn kan spørsmål stilles i foreliggende studie hvorvidt ansatte kommuniserer ulike forventninger om normalitet til barn, avhengig av barns erfaringsbakgrunn, måter å være og å framstå på.

Ekström (2007) undersøkte førskolens pedagogiske praksis.¹⁸ Studiens formål var gjennom å beskrive og analysere læreres samtale om førskolen, å bidra til kunnskap og forståelse for hvordan lærere i førskolen kommuniserer førskolen som pedagogisk praksis. Ekström framholder i sine resultater at barnas identitet skal formes til «åpne, hensynsfulle og flinke til å samarbeide», noe som skjer ved at ansatte inngår i nære relasjoner til barna, og viser barna stor grad av omsorg (2007, s. 188). Resultatene kan ses i sammenheng med Bigstens (2015), som med fokus på fostring i førskolen konkluderer med at barnet som trår fram gjennom kommunikative møter med omsorgsfulle ansatte synes å være et selvstendig og autonomt barn, som utvikler selvtillit gjennom å tilegne seg gitte ferdigheter (2015). Slik gir disse to forskerne et bilde av hvordan ansatte i svensk førskole kommuniserer for å legge grunnen for «det ønskverdige barnet». Disse studiene ses i sammenheng med foreliggende studies fokus på normalitet: hvordan uttrykk for forventninger knyttet til normer og verdier kan vise hvordan det normale barnet ønskes å være og forholde seg. «Det ønskverdige barnet» (som

¹⁸ Ekströms avhandling (2007) tar utgangspunkt i et dialogisk perspektiv på teorien om sosiale representasjoner. Teorien fungerer som et verktøy som hjelper til og gjør det mulig å beskrive og analysere dypere den mening som lærerne i fokusgruppene tilskriver objektet for studien: førskolen som pedagogisk praksis.

kan ses som metafor for det normale barnet) var også et fokus for Emilson (2008). Gjennom tre empiriske studier forsket Emilson (2008) på fostring i svensk førskole, uttrykt gjennom hverdagslige kommunikasjonshandlinger mellom lærere og barn.¹⁹ Avhandlingen har en kritisk synsvinkel med den hensikt å vinne kunnskap om viktige aspekter ved fostring som kan endre maktstrukturer i retning av å fostre verdier karakterisert av intersubjektivitet. Den tredje studien hennes omhandler det ønskverdige barnet, og er således av særlig interesse for studien min, idet Emilson undersøkte verdiene som lærerne eksplisitt og implisitt oppmuntrer, og hvordan disse verdiene kommuniseres til barn (2008). Emilsons analyse resulterte i ti spesifikke verdier nedfelt i verdidimensjoner knyttet til disiplin, omsorg og demokrati.²⁰ Lærerne oppmuntret barna, implisitt eller eksplisitt å utvikle nevnte verdier, gjennom bruk av de ulike kommunikasjonsformene – kommunikative eller strategiske handlinger. Emilson fikk fram et bilde av «det ønskvärda barnet» rettet enten kollektivt eller mot individet (2008, s. 80-1). Av interesse for foreliggende studie er også hvorvidt forventninger om normalitet uttrykkes eksplisitt og/eller implisitt, individuelt og/eller kollektivt, gjennom normer og verdier som kan knyttes til det ønskverdige, normale barnet.

Flere forskere framholder funn knyttet til forventninger om det ønskverdige barnet, og MacLure, Jones, Holmes, og MacRae (2012) ved Manchester Metropolitan Universitet har over flere år produsert viktig forskning på området normalitet.²¹ Forskerne benyttet et analytisk rammeverk utledet fra diskurs- og konversasjonsanalyse når de, som

¹⁹ Avhandlingen til Emilson (2008) er forankret i Habermas teori om den sosiale virkeligheten, og Emilson gjorde en analyse av førskolefostring ut fra et dobbelt perspektiv, gjennom bruk av begrepene system og livsverden, som igjen relaterer til kommunikasjonsformene strategiske og kommunikative handlinger. Det som trer fram i kommunikasjonshandlingene har således dels blitt tolket fra et livsverdenperspektiv, og dels fra et systemperspektiv.

²⁰ De ti verdiene Emilson (2008) identifiserte var: ikke skade andre, forstå og vise omsorg, hjelpe hverandre, komme godt overens med andre, være deltakende, utøve innflytelse, forhandle, være lydige, være selvstendig, samt prestere.

²¹ Prosjektet *Becoming a «Problem»: How Children Develop a Reputation as «Naughty» in the Earliest Years at School* (2006-2008) nevnes som et relevant eksempel.

Palla (2012), fant at barns normalitet til dels vurderes basert på den atferden de viser. MacLure med kolleger framholder betydningen av å fokusere nettopp på atferd, da barns oppførsel er et vedvarende tema som har ført til et bredt omfang av intervensjoner og tilnærminger – atferdsmessige, kognitive, psykoterapeutiske og sosiokulturelle (MacLure et al., 2012). I studien stilte forskerne spørsmålet hva det er som gjør det vanskelig for noen barn å være og å bli anerkjent som «gode elever». Forskerne identifiserte flere, kritiske faktorer i produksjonen av et barns rykte. Av dem nevnes særlig den interaksjonelle kompleksiteten ved det å være (oppfattes som) god. I tillegg pekes det på kravene til barn når det gjelder å bestå som det ønskverdige barnet, noe som fordres gjennom rådende diskurser knyttet til normal utvikling, slik det er nedfelt i Englands rammeplans politikk og pedagogikk (MacLure, et al., 2012).

Palla (2011)²² stiller i sin studie spørsmål om hva det kan innebære å forme, respektive bli et barnehagebarn, og hvordan det kan skapes rom for barns ulikheter i en inkluderende barnehage som er tenkt å være for alle. Pallas fokus ses dermed i nær sammenheng med Nordin-Hultmans (2004)²³ som hadde som hovedformål i sin studie å frambringe perspektiver på, og bidra til diskusjonen om hvordan barns identiteter og subjektivitet blir skapt i førskole og skole. Nordin-Hultman er opptatt av både hvordan barn betrakter og forstår seg selv i institusjonell kontekst, og hvordan de oppfattes og beskrives av andre (2004). Resultatene til Pallas studie viser hvordan man som barn blir spesielt innenfor noen av barnehagens diskursive rammer. Videre viser hun hvordan utsagnene (fra personalet) tilbyr eller tildeler barn ulike identiteter, og hvordan det skapes rom eller begrensninger for barn når det gjelder å forme seg selv (2011). Bilder av barn skapes, og dermed av barns normalitet eller avvik på grunnlag av alle de hverdagslige inntrykkene, og de mer eller mindre

²² Palla (2011) studerte, med utgangspunkt i en poststrukturalistisk tilnærming, hvordan ulikheter i førskolen som diskursiv praksis framkommer gjennom blikk på barn.

²³ Nordin-Hultman (2004) studerte pedagogiske miljøer og barns subjektsskaping, sett fra en postmoderne, konstruksjonistisk synvinkel.

systematiske iakttagelsene av barnas atferd i det pedagogiske rommet, i henhold til Nordin-Hultman (2004, s. 28). Pallas resultater er interessante for foreliggende studie med tanke på mulighetsrom i barnehagen for ulikhet, og således for mangfold eller flere normaliteter. Palla uttrykker også at en med fordel kunne forske ytterligere på hvilke identiteter som er tilgjengelige for barn i barnehagen. Studien min har ikke et identitetsfokus, men svarer til dels likevel på Pallas oppfordring, idet den mening som gis normalitet også antyder hvilke mulighetsrom som tilbys barnas ulike måter å være- og forholde seg på i barnehagen. Palla (2012) har også studert dokumentasjon i spesialpedagogiske praksiser i førskolen. I henhold til Palla behøves mer forskning som setter søkelys på hvordan ansatte i førskolen i sitt daglige arbeid formulerer og uttrykker seg når de forsøker å forstå og håndtere barn hvis atferd «forvirrer, uroer eller utfordrer dem og virksomheten» (2011, s. 16). Slik også Palludan viser (2005), samt Franck (2014), konkluderer Palla med at barn som «bekymrer» ansatte møtes av andre kommunikasjonsmåter enn barn som synes å vise en forventet normalitet. I sine kommunikative møter med disse barna opprettholder ansatte i Pallas studie omsorgsfulle og oppdragende utviklings- og læringsposisjoner overfor barna.

Nome (2017) viser gjennom sin studie²⁴ at barns nonverbale handlingsrepertoar kjennetegnes av at verbalspråk og refleksjoner spiller en underordnet rolle i forhold til barnas umiddelbare tilstedeværelse i rommet. Barna viste stor grad av sensitivitet med hensyn til å respondere på hverandres initiativ og invitasjoner. Nome retter også et kritisk søkelys mot barnehagens pedagogiske ambisjoner, og det han benevner

²⁴ Nomes studie (2017) hadde som hovedintensjon å kartlegge de yngste barnas nonverbale sosiale handlingsrepertoar, slik det utvikler seg og kommer til uttrykk i norske barnehager. Han tematiserer dette i fire artikler. Første artikkel har et generelt barndomssosiologisk teoretisk fundament, mens de tre andre baserer seg på teori om kommunikativ musikalitet, Aktør-Nettverk-Teori (ANT) og Hannah Arendt, bl.a. og hennes begrep om handling. Nome benytter således et eklektisk teoritilfang, hvor også Merleau-Pontys teori om den levde kroppen er tilstede, og hvor forestillingen om livsverden framstår som *artiklenes teoretiske nav* (Nome, 2017: 82).

som en streng ordenskultur. På den ene siden kan barnehagen gi rom for å utfolde barns nonverbale handlingsrepertoar, på den annen side forventes ansattes strukturering, «av hensyn til krav om ro, orden og pedagogisk fremdrift» (s. vi). Nomes studie er interessant idet den belyser små barns måter å være barn og forholde seg, både som «selv» og i møter med andre barn. Barns måter å møte hverandre på kan slik jeg ser det, antyde forventninger om normalitet uttrykt barn imellom. Samtidig synes barns perspektiv slik det framkommer å stå i et spenningsforhold til slik voksne ser og ønsker at barn skal være, hvor ro og orden og de pedagogiske målene legger føringer for hva som kommuniseres av forventninger til og om barna. Forventninger om barns normalitet uttrykkes således også gjennom den konkrete organiseringen av tid og rom, noe som speiler hva barnehagens ansatte tenker er viktig å lære barn, og hvilke barn de ønsker å danne. Nordin-Hultman (2004) framholder at barn får forskjellige væremåter i ulike miljøer, og at identitets- og subjektskaping er noe som foregår kontinuerlig. Forskeren understreker at slik sett er et barn aldri nøyaktig «likt seg selv» eller identisk med seg selv, og på denne måten kan det hevdes at barn har mange forskjellige – multiple – identiteter, væremåter eller normaliteter (Nordin-Hultman, 2004, s. 179). Dette viser noe av det kompliserte ved å finne én gitt normalitet som skal kunne gjelde for alle barn, uavhengig av kontekst.

I barnehagen så vel som i alle andre former for samfunn, finnes det grenser som tydeliggjør hva som er akseptabelt og hva som ikke er det, hva som er ønskelig og hva som er forventet. Disse forventningene kommuniseres ikke kun mellom voksne og barn, men også barna imellom. Det som er felles for voksne og barn i større eller mindre grad, er at disse forventningene (lover, regler og normer) danner fortolknings- og forståelsesrammen for hvordan det er akseptabelt å opptre og oppføre seg (Grue, 2016). Ulike strukturende rammevilkår ses i sammenheng med mulighetsrom som tilbys barn og voksne i barnehagen, slik studien min er opptatt av. Flere studier viser at disiplin, lydighet og tilpasning er

verdier som barnehageansatte verdsetter i sitt pedagogiske arbeid med barn (Einarsdottir, Puroila, Johansson, Broström & Emilson, 2015; Emilson, 2007; Emilson & Johansson, 2009; Fugelsnes, Röhle & Johansson, 2013). Johansson (2013, s. 57) framholder at i spørsmål om definisjoner av barn skjuler det seg også spørsmål om makt, og i «hvilken grad makt blir brukt, av hvem og i hvilken hensikt». Flere forskere viser at en barnehageverden impliserer et forutbestemt mønster bygget opp rundt de ulike rutinesituasjonene, noe som styrer barns og voksnes delte livsverden. Barna forventes å tilpasse seg en orden som de i liten grad har kontroll over (Ekström, 2007; Markström, 2005; Nordin-Hultman, 2004; Palla, 2011). Om og hvordan føringer knyttet til struktur, normer og verdier spiller inn for ansattes forventninger om normalitet ses også som interessant for foreliggende studie.

Tullgren (2004) studerer konstruksjon av det lekende barnet sett fra et maktperspektiv, og i lys av Foucault og hans styringsbegrep. Hennes mål er å belyse førskolen som en arena for politisk styring, der leken utgjør et redskap i denne styringen. Tullgren fant at i styringen av leken er det normalitet som er målet, og det som utgjør normene for barna og leken er til en viss grad det som kan forventes av et barn i en gitt alder. I all hovedsak handlet det imidlertid om det ønskelige barnet, slik flere forskere som nevnt har pekt på. Tullgren fant at for å skape dette normale barnet, benyttes normaliseringsteknikker som opprettholder det som kategoriseres som det normale. Innen disse teknikkene ligger krav om homogenitet og viljen til å individualisere i en vekselvirkning, for på denne måten å kunne måle avvikelser fra det normale. Tullgren viser at et slikt normaliserende system i leken bidrar til å skape den normale leken, det normale barnet, samt den normale barndommen. Tullgren fant også at pedagogene normaliseres (i sammenheng med lek), til å anta visse måter å forholde seg på, og å omfatte visse verdier, eksempelvis hvilke leker som er å betrakte som gode, og hvilke som betraktes som i mindre grad verdifulle og ønsket. Tullgrens studie er av interesse med tanke på hvordan ansatte i studien min arbeider med barns normalitet sett

i lys av den mening som gis fenomenet, og hvorvidt dette arbeidet åpner opp for barns forskjeller og/eller impliserer én gitt normalitet, slik Tullgren antyder. I Tullgrens studie framkommer også mulige spenningsforhold idet ansatte, i gitte sammenhenger, blir en del av normaliseringen.

Normalitet i barnehagen impliserer også forhandlinger mellom barn og voksne hvor ulikhet i maktforholdet kan tenkes å spille en rolle. Barn og voksne kjemper, forhandler og skaper grenser for seg selv i interaksjoner med andre. Maktkamp kan oppstå mellom voksne og barn når voksne erfarer å miste kontroll over barnegruppen eller enkeltbarn, og når dette oppleves som en frustrasjon for den voksne. Barn som blir en del av en slik maktkamp, kan være barn som ikke aksepterer regler eller forstår de voksnes væremåter (Johansson, 2013). I slike situasjoner hvor barn og voksne synes å kjempe om makten, karakteriseres kommunikasjonen av trange mønstre, i henhold til Bae (2004). Samtidig viser studier at barnehageansatte opptrer ulikt, og at om en del er mer tydelig kontrollerende på en bestemt måte, kan andre igjen strebe etter kontroll, men gjøre dette på en myk og vennlig måte (Johansson, 2013). Østrem (2012) framholder hvor stabilt det asymmetriske forholdet mellom barn og voksne er, og at barn dermed er prisgitt «... i forhold til tungt foranderlige – og disiplinerende – sosiale konvensjoner» (s. 55). Når barn på den ene siden forsøker å utvise motstand og protesterer mot voksnes styring, kan dette på den annen side være noe som faller tilbake på barnet og tolkes som symptomer på sykdom og som usunn aggresjon. Østrem advarer med å si at «med vår tids økende tendens til testing, kartlegging og diagnostisering av barn, der avvik fra antatt normalitet registreres i stor skala, har barnehagen og skolen utviklet flere trekk fra en diagnostisk kultur» (2012, s. 55-56). Maktperspektiver kan således identifiseres når barn yter motstand mot voksne og mot etablerte regler og rutiner. Av interesse for studien min er om og hvordan forventet(e) normalitet(er) gir rom for barns motstand mot orden og etablerte rutiner. En aktuell studie er av den grunn avhandlingen til Dolk (2013). Hun

undersøkte relasjonen mellom barn og pedagoger i førskolen, og belyser hvordan barn på ulike måter gjør motstand mot de voksne og den pedagogiske virksomheten. Barna viser motstand gjennom vegring, ved å gråte, skrike, bli tause, tøffe seg eller tøyse. Hun fant eksempler på at barn viser motstand mot førskolens orden og regler, mot «pedagogisering»²⁵ og motstand mot normalisering (Dolk, 2017, s. 50). Dolk argumenterer for at barns motstand på et mer overordnet nivå bør forstås som ett «försök till förhandling kring olika sätt att bli till som subjekt i förskolan» (2017, s. 42). På den ene siden utviser barn motstand mot «pedagogisering» og normalisering, og på den annen side synes motstanden også å handle om barns forhandlinger knyttet til å være som seg.

Johansson og Emilson (2016, s. 19) undersøkte barns motstand i konflikter erfart i barnehagens livsverden, og identifiserte to ulike kategorier basert på hvorvidt konfliktene hadde potensiale i seg for demokratisk læring. Kategorien «rom for mangfold» illustrerer åpenhet for å uttrykke ulike meninger og oppfatninger, og for å bli hørt. «Rom for enighet» illustrerer hvordan strid (dragkamp), allianser og autoritet påvirker og begrenser oppfatningene som er artikulert og hørt. Disse ulike perspektivene kan således tenkes å legge ulike rammer og uttrykk for forventinger til barns normalitet. Forskerne peker på at studien er liten og at det behøves mer forskning knyttet til dette, men ser at begge kategorier inneholder forskjellig potensiale, og at det finnes hindringer for demokratisk læring gjennom konflikter i barnehagen, i dag. I henhold til forskerne framstår konflikter som et viktig anliggende for barn og ansatte, og at samtlige deltakere synes å være dypt involvert i disse hendelsene. Bakgrunnen for konfliktene og barns motstand synes å være ulike perspektiver på rettigheter og ansvar hos voksne og barn, og ut fra ulike og divergerende verdier, oppfatninger og prioriteter, oppstår

²⁵ «Pedagogisering», er i henhold til Dolk at når voksne stiller uinspirerte eller ledende spørsmål eller spørsmål de allerede vet svaret på, så oppfatter barn at spørsmålene har innslag av kontroll.

konflikter og ulike motstandshandlinger (Johansson & Emilson, 2016). Slik normalitet avgrenses eller utvides vil, etter mitt syn, medføre ulike forventninger og rom for barns uenighet og motstand.

I kommunikative møter i barnehagen uttrykkes også forventninger til barn som kjønnen, og Hellmanns studie gir viktig kunnskap i så måte. Hellmann (2010, s. 5) utforsket forhandlinger knyttet til «guttethet» og normalitet i førskolen.²⁶ Studien hennes konkluderer med at det betydningsfulle i det å tilhøre et spesifikt kjønn understrekes på spesifikke steder, men viser seg mindre viktig andre steder. Forskeren framhever at forskjellen mellom stedene ligger i hvorvidt de er åpne, eller lukket for normative blikk. Hun kaller dette for et «kjønnsblikk», noe som manifesteres, ikke kun ved faktisk å bli sett av lærerne og barna, men også i selve arkitekturen (Hellmann, 2010, s. 5). For å komme seg unna dette normative blikket skaper barna «hemmelige» steder, enten ved å bygge små skjul, eller ved å forhandle fram spesifikke vennskapsrom. Slik løser barna i Hellmanns undersøkelse «normalisering» fra voksne, på en annen måte enn barna i Dolks studie, der barna utviser motstand på forskjellig vis. Hellmann konkluderer også med at når alder er noe som vektlegges, blir normer knyttet til kjønn like mye understreket. Forskeren har med sin studie gitt viktige bidrag når det gjelder den avgjørende betydning alder har for små barn i prosessen knyttet til forhandling og naturalisering av to ulike kjønn, og betydningen av å være kjønnen for å framstå som normal. Dette er av betydning for foreliggende studie, hvor alder antas ha betydning for oppfatning av normalitet, slik forventninger til kjønnethet også kan vise seg som del av bildet. Månssons resultater (2011) viser at jenter må håndtere å stå i doble, motsetningsfylte forventninger. Dette begrunnes i når rammeplanen på den ene siden framholder det ideelle målet om fostring av nysgjerrige, handlende jenter, og samtidig forventer lydighet

²⁶ Forskeren gjorde et etnografisk feltarbeid ved hjelp av metoder som deltakende observasjon og intervjuer. I tillegg benyttet forskeren foto og tegninger i sin studie.

og tilpasning til regelverket på den annen side. Månsson peker på at førskolen innprenter normer i barn, og genererer både eksplisitt og implisitt (uskrevne) regler. I lys av disse momentene kan førskolen beskrives som en «kjønnsproduserende» kontekst, hvor barnas forhold, rom, muligheter og begrensinger er ulike og i enkelte situasjoner basert på barnets kjønn i henhold til Månsson (2011).

Meland og Kaldtvedt (2017) konkluderer i sin studie av hvordan kjønn manifesterer seg i barnehagen med at ansatte opprettholder tradisjonelle kjønnsrollemønstre, basert på enkeltsituasjoner, og ikke som en gjennomgående tendens. «Gender is identified based on how we look, what we do and characteristics that we express» (Meland & Kaldtvedt, 2017, s 7).

Thornbergs studie (2009) ses i sammenheng med Bartholdssons (2007) samt Skrelands studie (2016). De to førstnevnte forskerne gjorde sine studier i skolen, mens Skreland fokuserer på barnehagen. Studiene har til felles at de er opptatt av normer og verdier i barns opplæringskontekst. Mens Thornberg og Skreland i hovedsak belyser regler og reglers betydning, fokuserer Bartholdsson i hovedsak på at gjennom forventning om å følge regler og normer er målet at eleven tilegner seg kunnskap om kommunikativ og relasjonell atferd (2007). Thornberg peker på at regler, orden og rutiner fungerer som en form for sosial regulering, samtidig som at grunnen legges for moralsk sosialisering, og som oppdragelse rettet mot moralsk tenkning og handling (2009). Thornberg identifiserer i sin undersøkelse fem ulike, delvis overlappende kategorier med regler i skolen (2009). Disse fem kategoriene benevnes som rasjonelle, strukturerende, beskyttende, personlige samt regler knyttet til manerer (Thornberg, 2009). Thornbergs kategorier kan også tenkes å kaste lys over hvordan ansatte, med «det normale barnet» som mål, sørger for regulering gjennom forventninger om måter å forholde seg og oppføre

seg i en strukturert barnehagehverdag. Skrelands studie (2016)²⁷ undersøker regler og yrkesutøvelse i barnehagen. Skreland framholder at hennes studie er blant de få som viser hvilke regler og verdier barn møter i barnehagen. Skreland fant færre regler i leken mellom barna. Forskerens inndeling av regler handler i likhet med Thornbergs om å sikre tryggheten til barna, ute- og inneregler og regler for samhandling og samarbeid. På den ene siden kan sanksjonering av barn ved regelbrudd problematiseres, mens det på den annen side både ses som vanlig, og helt på sin plass med sanksjoner av regelbrudd (Thornberg, 2009). Skreland minner om at barnehagene praktiserer både positive og negative reaksjoner overfor barna. Forskerne (Skreland, 2016; Thornberg, 2009) viser således hvordan regler og struktur ses som aspekter ved moral- og verdipedagogikk. Regler og struktur knyttes til barns og voksnes livsverdener og ses i foreliggende studie i sammenheng med normer og verdier uttrykt som forventninger til barns normalitet.

Læreprosessen hvor normalitet skapes, er Bartholdssons hovedfokus (2007).²⁸ Hun utforsker prosessen som fører til at en særskilt form for normalitet læres og formes hos barn/elever. Gjennom det hun kaller for «vennlig maktutøvelse» ledes eleven mot å tilegne seg en viss kunnskap om hvordan en elev skal uttrykke seg selv som person, både språklig og i handling, og å håndtere det mangfoldet av samtidige relasjoner som råder i skolen. Å skape en elev, beskriver forskeren som en kompleks sosialisering- og normaliseringsprosess. Om eleven mestrer dette eller ikke, måles i termer som modning og i hvilken utstrekning eleven er seg selv. I et intervju med skolporten.se (2007) forteller Bartholdsson at før hun startet studien, hadde hun fundert mye på hvordan normalitet konstrueres, og hvor grensene for normalitet trekkes opp i samfunnet. Av den grunn ønsket hun å se nærmere på forestillinger om normalitet i skolen. Hun fant at dette i stor utstrekning har handlet om å oppdage

²⁷ Skreland (2016) gjorde feltobservasjoner og intervjuet barnehagelærere.

²⁸ Bartholdssons studie er basert på et etnografisk feltarbeid. Studiens deltakere var en førskoleklasse og en 5. klasse i to skoler.

normer, å forstå de prosessene som skjer når man lærer seg en norm, og å kunne beherske et normsystem (Bartholdsson, 2007). De tre sistnevnte studier ses i sammenheng med foreliggende studie som fokuserer på den mening som gis normalitet av deltakerne i barnehagen, og hvordan normer og verdier uttrykkes som forventinger til hvordan barn bør være og forholde seg. Bartholdsson framholder som studiens viktigste bidrag å tilby nye perspektiver på litt av det man tar for gitt når det gjelder normalitet, hva skolens oppdrag innebærer og at man får øye på hva man faktisk gjør i virksomheten. På den ene siden snakker man i dag ikke i termer som normal eller unormal i skolen, på den annen side finnes det samtidig begreper som antyder det samme (2007). Studien min kan belyse forestillinger om normalitet som kommer til uttrykk i barnehagen, og om deltakerne forholder seg til begrepet normalitet på eksplisitte og/eller implisitte måter. Selv om skolen har andre rammer og annet innhold enn barnehagen, er Bartholdssons (2007) og Thornbergs (2009) studier likevel relevante, basert på en antakelse om at et fenomen som normalitet uttrykkes gjennom regler og som (normative) forventninger til barn, enten de befinner seg i skolen eller i barnehagen. Og hvorvidt faste regler, orden og rutiner skaper rom for barns og voksnes uttryksmåter, er noe flere forskere har vært opptatt av. Palla (2011) konkluderer med at det skapes et visst rom for barn i barnehagen til å være, kunne og gjøre forskjellig/ulikt, så lenge variasjonene ikke blir altfor markante, for befestede eller for store med tanke på alder, eller bryter altfor mye mot barnehagens rutiner og regler. Slik avgrenses ikke normalitet på absolutte måter.

2.4 Normalitet i institusjonsperspektiv

Denne delen fokuseres mot forskning hvor normalitet kan ses i sammenheng med institusjonelle faktorer og forventninger. Flere forskere har vist at et «normalt» barn i nordisk kontekst ønskes å være et barn med evne til å oppfylle de forventningene som finnes i institusjonen (Alasuutari & Markström, 2011; Alasuutari, Markström & Vallberg

Roth, 2014; Franck, 2018; Franck & Nilsen, 2015). Barnehagen står overfor en komplisert balansegang med krevende oppgaver for å ivareta barns (antatte) behov for å få *realisert sin normalitet* (Sirnes, 2006). Rettet mot dette omfattende målet ligger det også nedfelt i institusjonen oppfatninger, forventninger og føringer for væremåter og egenskaper som det enkelte individ og fellesskapet bør tilegne seg. I lys av studier hvor en slik kompleksitet framkommer, kommuniseres også spenningsfelt hvor ansatte iblant må vike fra egne perspektiver og verdier, og forholde seg til føringer for arbeidet (og normalitetsforståelser) som institusjonen forventer av dem. Bigstens studie (tidligere beskrevet) viser at for ansatte er det viktig at barn lytter til de voksne og følger reglene i førskolen (2015). Samtidig uttrykker ansatte forventninger om at barna følger og respekterer den orden som kreves av dem. Å skape og opprettholde orden framkommer som mål for institusjonen, og er en forutsetning for godt samvær, peker Bigsten på. Og beveggrunner er å fostre gode samfunnsborgere som respekterer og viser hensyn til hverandre både i dag og i framtiden (Bigsten, 2015). Institusjonelle forventninger til det normale barnet kan således handle om tilpasning til, og respekt for rammevilkår som orden og rutiner, også rettet mot mål om godt fellesskaplig samvær i lengre perspektiv. Ekströms resultater (2007) kan ses i sammenheng med Bigstens når det gjelder forventninger nedfelt i institusjonen (svensk førskole). Ekströms studie (tidligere beskrevet) viser at arbeidet i førskoleinstitusjonene han studerte, kollektivt orienteres mot å trene på barns evne til tilpasning, men også til en viss grad, å trene på autonomi og å ta ansvar (2007). «Preschool is part of a continuing realization of the modern project, forming a responsible, autonomous, but also well-adjusted citizen» (Ekström, 2007, s. 202). Ansatte i studien ser seg selv som omsorgsgivere med en hovedoppgave å ta vare på sikkerhet, og legge til rette for barns sosiale utvikling. Ekström fant også at den svenske førskolen som institusjon er gitt flere oppgaver enn tidligere (2007). Samtidig reduseres bemanningen, noe som samlet sett gjør arbeidet for ansatte tyngre. Dette skaper frustrasjon og tenderer til å resultere i lavere

ambisjoner fra de ansattes side, i henhold til Ekström. Ansatte kan på den ene siden synes å balansere mellom sine oppgaver knyttet til å sørge for barns normale utvikling hvor arbeidet rettes mot evne til tilpasning, en viss grad av autonomi, selvstendighet samt sosiale væremåter. På den annen side erfarer ansatte samtidig utvidete arbeidsoppgaver hvor den totale arbeidsbelastninger kan synes å virke demotiverende. Spørsmål som kan stilles er hvorvidt barns evne til tilpasning også bør ses i sammenheng med at når arbeidsoppgavene øker og bemanningen minker, så blir institusjonens behov for fleksible og føyelige barn større? Slik framkommer hvordan rammevilkår eller institusjonelle forventninger kan innvirke på forståelse av og arbeidet med barns normalitet, noe som er av interesse for foreliggende studie.

I sammenheng med Ekströms (2007) ses Togsverds studie (2015). Basert på sine resultater hevder Togsverd at småbarnspedagogikk i dansk barnehage knyttes snevert til barnets kompetansemessige utvikling, og mål for virksomheten defineres innenfor en horisont som handler om kompetanseutvikling. Forskeren studerte hva som skjer når kvalitet skal dokumenteres og blir en driver for styring og utvikling av barnehager. Inspirert av Michael Foucault problematiserer Togsverd barnehagens kvalitetsrapporter sett som en styringsteknologi, som en måte å kjenne og styre kommuner og barnehageinstitusjoner, som former hvordan pedagoger og barnehageeiere får muligheter for å administrere seg selv, prioritere, utvikle og tenke pedagogikk. Togsverd er ikke opptatt av de ansattes opplevelser i sin studie, og etterlyser forskning om måter barnehageansatte orienterer seg og konkret handler i «spændingsfeltet mellem aktuelle problematiseringer og styringsredskaber» (Togsverd, 2015, s. 321). En slik oppfordring kan således ses i lys av Ekströms resultater (2007) som viser til at førskolelærere stadig får flere oppgaver: å dokumentere, og i Togsverds tilfelle å rapportere om kvalitet, er eksempler på slike oppgaver. I foreliggende studie er det også av interesse å utforske hvorvidt det å balansere i spenningsfelt er en problemstilling når normalitet i barnehagen er mål for det pedagogiske

arbeidet. Studien min svarer således på Togsverds oppfordring ved å åpne opp for barnehageansattes måter å orientere seg og handle i lys av mulighetsrom som blir tilgjengelige, når normalitet er målet.

Børhaug (2011) stiller i sin artikkel spørsmålet: barnehageorganisasjonen – autonomi eller standardisering? Han konkluderer med at barnehagen som institusjon er rutinisert i stor grad, og at troen på regler og rutiner, legalitet og styring synes sterk. Faren ved å leve opp til institusjonens interesser uten å kunne skille disse fra private, faglige interesser, kan være at ansatte mister evnen til å tenke kritisk og foreta sine egne avgjørelser, hevder Eilifsen: «Det må ikke være slik at om en organisasjon vil at du skal gjøre det «rette», så spør de etter integriteten din, og når organisasjonen vil at du skal gjøre det «gale», så krever de lojaliteten din» (2018, s. 2). Spørsmål hvorvidt autonomi eller standardisering preger en institusjon, kan ha en innvirkning på ansattes opplevelse av mulighetsrom for egen faglig integritet, slik jeg ser det. Rom for eget faglig ståsted, og frihet til å velge metoder for arbeidet kan ses i sammenheng med en opplevelse av faglig integritet. Barnehager tilbys ulike konsept og verktøy som skal understøtte plikten og mandatet til å følge med på, oppdage tidlig og oppfostre barn til en normalutvikling som barnet har nytte av. Verktøy som tilbys legger eksempelvis føringer for ansatte når det gjelder å avdekke og sette i gang tiltak for barn som ikke følger den utviklingsbanen som er forventet (Løvlie, 2013; Pettersvold & Østrem, 2013). Den enkelte barnehageinstitusjon og pedagog utviser pedagogisk skjønn, og er til en viss grad selv med på å avgrense eller utvide grenser for oppfatning av normalitet. Samtidig kan det oppstå spenningsforhold for ansatte, dersom det å balansere mellom tiltro til egen faglighet kommer i konflikt med institusjonelle forventninger.

Overgripende mål for Granboms studie (2011)²⁹ er gjennom beskrivelse og analyse av svenske læreres samtale om førskolen å bidra med kunnskap om og forståelse for hvordan lærere i førskolen kommuniserer førskolen som pedagogisk praksis. Studien hennes viser at kunnskap om førskolen som pedagogisk praksis omfatter flere motstridende tema, måter å tenke på og praksiser som sameksisterer side ved side innen den samme enkeltgruppen og institusjonen. Gamle og nye representasjoner ved et fenomen komplementerer hverandre, noe som innebærer at ulike og faktisk motstridende måter å tenke om den samme tingen sameksisterer. Forskeren fant begrepet «cognitive polyphasia» fruktbart for å avdekke og forklare denne iboende kompleksiteten ved førskole som pedagogisk praksis (Granbom, 2011, s. 4-5). Granboms resultater er av interesse for studien min med tanke på hva som legges føringer for og innhold til hvordan ansatte gir mening til et tatt-for-gitt fenomen som normalitet. I denne sammenhengen kan det også tenkes at gamle og nye representasjoner av normalitet både kompletterer hverandre, samt skaper motsetninger.

Groth, Sjöholm og Udds studie (2017)³⁰ har som formål å undersøke hvordan førskolelærere beskriver det kompetente barnet. I tillegg er studien opptatt av på hvilken måte ulike syn på kunnskap framtrer i diskursen om det kompetente barnet i institusjonen. Forskerne framholder at gjennom begrepet spenninger som oppstår mellom sannhetsregimer, synliggjøres normer som dermed muliggjør en diskurs om det inkompetente barnet. Spenningene bygges opp av uavhengighet, individuelle rettigheter og kollektive forpliktelser i tillegg til hvordan kunnskap forholder seg til dagens barn og framtidens voksne. Forskerne konkluderer i sine resultater med at makten og kunnskapen tilfaller førskolelæreren (Groth, Sjöholm & Udd, 2017). På den ene siden

²⁹ Granboms studie (2011) tar utgangspunkt i et sosiokulturelt paradigme og et dialogisk perspektiv på teorien om sosiale representasjoner.

³⁰ Studien tar utgangspunkt i sosialkonstruksjonistisk perspektiv, med analysen basert på diskursanalytisk tilgang med hjelp av Foucaults (1980) begrep sannhetsregime samt makt og kunnskap. Metoden var fokussamtaler førskolelærerne imellom.

oppretholder diskursen om det kompetente barnet normer som konstruerer et ideal for førskolebarnet, samtidig som diskursen på den annen side også resulterer i et ideal for førskolelæreren. Slik framkommer spenningsforhold innad i institusjonen når ansatte skal sondere i kunnskap som representerer ulike sannhetsregimer, noe jeg ser i sammenheng med utvikling av det kompetente barnet (lest av meg som det normale barnet) i institusjonen. På den ene siden finnes gitte idealer for barnet, og på den annen side resulterer diskursen også i ideal for førskolelæreren. En annen forsker som er opptatt av sannhetsregimer er Seland (2009).³¹ Hun undersøker hvordan hverdagslivet i barnehagen kan arte seg sett i lys av endringer som har funnet sted i barnehagepolitikken siden midten av 1990-tallet. Hun fokuserer på refleksjonene, handlingene og praksisene som foregår mellom barn og ansatte med utgangspunkt i samfunnets diskursive forståelser av hva et barn er og hva en barnehage skal være. Seland (2009) argumenterer for hvordan styring gjennom nye sannhetsregimer kan få materielle og sosiale konsekvenser for barn og ansatte i barnehagene. Dette gjelder særlig ved at det skapes nye sannheter og dermed nye mulighetsrom og begrensninger knyttet til de ulike posisjonene. Slik kan også normalitet forventes å synliggjøres i lys av institusjonens «sannhetsregimer» gjennom deltakernes kommunikasjon om forventninger knyttet til hvordan det normale barnet ønskes å være og forholde seg. Flere forskere har understreket betydningen i å utforske en barnehage i endring (Berge, 2015; Borg, Kristiansen & Backe-Hansen, 2008, s. 85-6). Anning, Cullen og Fleer (2004, s. 189) uttrykker det slik:

In foregrounding the cultural and political imperatives across nations, it is possible to critically examine many taken-for-granted practices and to begin to not only understand the «historical child» but create new and different histories for children and for early childhood education.

³¹ Seland's studie (2009) av norske barnehager bygger på sosialkonstruksjonisme med diskurs som forskningsperspektiv.

Barnehageinstitusjonen signaliserer også gjennom institusjonens fysiske miljø hvilke barn det legges til rette for. Turid Thorsby Jansen stiller spørsmålet: «Hva slags syn og bilde har vi av barnet, og hvordan viser vi dette gjennom bruk av rom, materiell og tid?» (forord i Nordin-Hultman, 2004, s. 11). I sin studie peker Nordin-Hultman (tidligere beskrevet) på at vårt syn på barn legger premissene både for pedagogisk praksis og for barnets tilværelse i institusjonens praksis. Hun opplevde at reguleringen av tid og rom framstår som overraskende sterk i studiens førskoler. Det kan problematiseres hvorvidt et ensformig og homogent miljø begrenser barns ulike måter å skape mening knyttet til handlings- eller læringsmuligheter. Dersom institusjonens regulering gjennom tid og rom er sterk, kan risikoen for ekskludering øke, og flere barn kan oppfattes som å ha svakheter og avvik. Slik kan barn framstå som «annerledes» alt etter hvor mye institusjonens ulike situasjoner preges av styring, regulering og begrenning, i henhold til Nordin-Hultman (2004). Denne studien er av interesse for foreliggende med utgangspunkt i hvordan en institusjons forventninger kan medvirke til eller begrense mulighetsrom for barn og voksne, samt med tanke på å ivareta og utvikle mangfold hvor forskjellige barn og flere «normaliteter» får rom.

2.5 Sammenfatning

I denne delen gis en sammenfatning av studier og resultater som tenkes å ha særlig betydning for foreliggende studie, med en utdypning av behov for forskning som studien kan tenkes å imøtekomme. «Syn på barn» som til enhver tid råder i samfunnet og i faglitteraturen får betydning for hvordan ansatte og barn i barnehagen gir mening til normalitet. En endring fra barnesyn preget av «det generelle barnet» til barnet som spesielt og unikt, kan komme til å legge føringer for hvilke egenskaper, væremåter og måter å forholde seg til andre på som forventes av «det normale barnet». Hvilken teori som legges til grunn når barns normalitet skal bestemmes, har også en betydning. Utviklingspsykologi har hatt en betydningsfull rolle, og er fortsatt en del

av det teoretiske bildet når barn vurderes. Samtidig har nyere forskning medført og skapt behov for å se barnet i kontekst, med teorier som ser barnet som aktivt og meningsskapende med barnets konkrete livsverden i fokus (Sommer, 2015). En framvekst av teorier om barns utvikling vektlegger i større grad betydningen av systemtenkning og relasjoners betydning i multi-teoretiske perspektiv.³²

I lys av den mengde teorier som representerer syn på barn og barns utvikling, synes det aktuelt å snakke om skjæringspunkt mellom utviklingspsykologiske perspektiv samt diskurser om det kompetente barnet, som også ses i sammenheng med mål om tidlig innsats i barnehagen. Idéer og perspektiver fra flere ulike teorier sameksisterer i barnehagens syn på barn og normalitet, og iblant vil teoriene støte sammen og skape motsetninger og kanskje også spenningsfelt. Diskurser om «det kompetente barnet» konstruerer barnet som aktivt, robust og selvstendig, noe som kan ses i kontrast til, og som et dilemma når forskning også viser at barn også er sårbare, avhengige og selvstendige individer. I egenskap av å være kompetent på mange ulike områder, kan barn også oppleve å bli gitt for stort ansvar. Bjervås' forskning som stiller spørsmål ved retorikken om det kompetente barnet, viser ulike mulige konsekvenser når barnet på den ene siden holdes i en lærende, nysgjerrig posisjon, og på den annen kan erfare økt press om å oppnå og lære enda mer (2011). Flere forskere viser at barnehagelærere definerer det kompetente barnet i hovedsak ved å vise til manglende kompetanse, og bilder av det «inkompetente barnet» trer også fram, i tillegg til barnet «imellom» normalitet og avvik (Ellegaard, 2004; Frank, 2014; Groth, Sjöholm & Udd, 2017; Nilsen, 2017).

To begreper fra styringsdokumenter³³ som barnehagen forholder seg til diskuteres begge som begreper som framstår diffust, og som kan få ulik betydning i ulike praksiser/situasjoner; *tidlig innsats* og *mangfold*. På

³² Vedrørende multi-teoretiske perspektiv, se side 28–29.

³³ Stortingsmeldinger nr.16 (2006-2007) og nr. 49 (2003-2004).

den ene siden skal barn som ikke lever opp til forventninger om normalitet oppdages tidlig og tiltak settes i gang, og på den annen side skal barnehagen gi rom for ulikheter, med rett til å tenke, mene og være forskjellig. I lys av disse førende begrepene synes spenningsmoment å komme fram, særlig når normalitet skal gis mening og utforskes, slik foreliggende studie er rettet mot. Nilsens studie (2017) fokuserer på avvik idet ansatte forhandler om normalitet og avvik i forbindelse med tidlig innsats. Utviklingsbekymringer for barn legitimeres på bakgrunn av en forståelse av normalitet, hvor ideer om «det aldersadekvate» kommer til syne (Nilsen, 2017). Nilsen etterlyser forskning som belyser i hvilken grad barnehageansatte støtter opp under normative verdier og idealer som underbygger bekymring og avvikstenkning om barn. Foreliggende studie kan til dels imøtekomme Nilsens oppfordring ved å rette fokus mot normer og verdier som ses i sammenheng med forventninger om normalitet. Frank og Nilsens studie (2015) viser en sammenheng mellom diskurser om barnet som kompetent, og tidlig innsats, samtidig som at en økning av kartlegging og dokumentasjon av barn ses som en konsekvens. Slik kan forventninger til ansatte om tidlig innsats innvirke på hva som oppfattes som vansker, hvilke handlinger dette fører til for ansatte, og – sett i sammenheng med foreliggende studie: hvilke rom som blir tilgjengelige for barn som kroppslige subjekt.

Normer og verdier som kan knyttes til normalitet formidles og forventes i relasjoner mellom deltakerne i barnehagen. Flere forskere viser til at verdier og holdninger til mangfold avviker fra intensjoner i styringsdokumenter (Bundgaard & Gulløv, 2006; Löfdahl & Hägglund, 2012). Det kan synes som om barnehageansatte erfarer forventninger om å tilpasse og kultivere en alternativ utviklingsretning for barn med minoritetspråklig bakgrunn. Med ambisjoner om likeverd synes i stedet idéer om likhet å tre fram. Forskere har også fokusert på hvordan «blikk på barn», måter å kommunisere med barn i barnehagen samt det pedagogiske rommet skaper rom og/eller begrensninger for ulikheter og barns identitetsutvikling (Nordin-Hultman, 2004; Palla, 2011). I lys av

Nordin-Hultmans funn er det også av interesse hvordan kontekstuelle forhold spiller inn for den mening som gis normalitet, og hvorvidt barn framstår med en «gitt» normalitet, eller om dette kan være situasjonsavhengig. Palla etterlyser forskning knyttet til hvilke identiteter som er tilgjengelig for barn i barnehagen (2011). Foreliggende studie utforsker ikke identitet direkte, men søker å utforske hvilke mulighetsrom barn har tilgang til basert på den mening som gis normalitet. Studien kan dermed til dels imøtekomme oppfordringen til Palla, i det barns muligheter for å «bli til» åpnes for eller avgrenses av de handlings- eller mulighetsrom som gjøres tilgjengelige for barn.

Barns måter å være barn søkes også formet i barnehagen ved hjelp av struktur og disiplin, uttrykt gjennom forventninger til barns tilpasning. Flere studier viser hvilken betydning idéer om tilpasning gis i måter å se og møte barn på. Normer og verdier som barnehageansatte arbeider med mål om å utvikle hos barn, kan ses i forbindelse med slik barns normalitet forstås, og bilder av «ønskverdige barn» skapes (Bigsten, 2015; Ekström, 2007; Emilson, 2007). En opptatthet av regler og fast struktur i barnehagen betraktes på den ene siden som et mulig hinder for barns kroppslige utfoldelse og rom for nonverbalt handlingsrepertoar, mens strukturerende faktorer på annen side framholdes som nødvendig, sett fra ansattes perspektiv for barns trygghet og behov for faste rammer og forutsigbarhet (Bigsten, 2015; Nome, 2017; Skreland, 2016).

I sammenheng med forventninger til barn om tilpasning til regler og struktur framkommer også ulikheter i maktforhold. Og om barnehagens mål rettes mot *mangfold* eller *enighet* kan si noe om hvorvidt det i relasjonene mellom barn og ansatte også er rom for at barn viser uenighet og motstand mot voksnes bestemmelser (Johansson & Emilson, 2016). Flere studier omhandler hvordan barns motstand og opposisjon forstås og møtes i barnehagen (Øksnes & Samuelsson, 2017). I henhold til Dolks (2013, 2017) og Hellmanns (2010) studier viser barn motstand mot ansattes arbeid med «normalisering», og kan søke å gjemme seg for voksnes normative blick. Hvordan barns motstand blir forstått kan også

handle om barns alder. Hellman (2010) viser at alder har en betydning for hvordan barn møtes og vurderes (Hellmann, 2010), og forestillinger om barns modning spiller en avgjørende rolle (Bartholdsson, 2007).

Bartholdssons forskningsbidrag har betydning for foreliggende studie idet hun viser at for å vinne kunnskap om hvordan normalitet konstrueres i skolen måtte hun oppdage normer og normenes betydning (2007). Hvorvidt eleven (eller barnet) lærer seg å beherske et gitt normsystem ses i sammenheng med utvikling av normalitet. Studien min har som beskrevet en antakelse at deltakerne i barnehagen uttrykker forventninger om normalitet gjennom normer og verdier som sier noe om hvordan barn bør være og forholde seg. Bartholdsson var (som foreliggende studie) også opptatt av det tatt-for-gitte ved normalitet, og at det på den ene siden ikke brukes som begrep i skolen, mens det samtidig finnes begreper som antyder det samme (2007). Anning, Cullen og Fleers (2004) anbefaler fokus på og analyse av tatt-for-gitte praksiser i barnehagen, for å skape nye og forskjellige historier om barn og om det som skjer i barnehagen nå. Forskere har også vært opptatt av hvordan barnehagen som institusjon legger føringer for barns og ansattes hverdagsliv. Granboms studie (2011) viser at kunnskap om førskolen som pedagogisk praksis omfatter flere motstridende tema, tenkemåter og praksiser som sameksisterer i institusjonen. For foreliggende studie er det av interesse hvordan gamle og nye meninger knyttet til normalitet møtes og kommuniseres i interaksjoner mellom deltakerne, og hvorvidt dette også fører til motstridende måter å tenke om fenomenet på.

Flere forskere har tatt et utgangspunkt i maktperspektiver når barn og barnehagen studeres. Nordin-Hultman (2004), Groth, Sjöholm og Udd (2017) og Bartholdsson (2007) søkte, inspirert av Foucaults teorier henholdsvis å belyse førskolebarn og førskole, skolebarn og skolen. Disse forskerne har ikke interessert seg for, eller empirisk studert interaksjonen mellom deltakerne i barnehagen. Nevnte forskere, som tar utgangspunkt i maktperspektiv konsentrerer seg i hovedsak om offentlig og institusjonell styring og styringsrasjonaliteter som de mener kommer

til uttrykk i ulike kontekster. Studiene gir ikke svar på hvordan deltakerne i barnehagen, ansatte og barn forholder seg til å «bli styrt» (se også Markström, 2005). Foreliggende studies spørsmål retter søkelyset mot interaksjon mellom deltakerne i tillegg til samtaler med ansatte. Å se barn og ansattes meninger knyttet til normalitet også i lys av institusjonelle rammer og forventninger framstår således som fokus av interesse, og som kan være nye bidrag til forskningsfeltet. I henhold til ovenfor nevnte studier møter også ansatte forventninger til seg fra institusjonen. Det er følgelig av interesse hvordan autonomi og/eller standardisering preger en institusjon, noe som kan ha en innvirkning på ansattes opplevelse av rom for «syn på barn», samt for egen faglige integritet.

Nova-rapporten (Borg, et al., 2008) etterlyser studier som konsentrerer seg spesielt om barns oppfatninger og opplevelser, og Seland (2009) understreker at det savnes forskning på barnehagen i lys av samfunnsendringer, hvilke endringer som finnes når det gjelder synet på barnehagen og dens oppgaver, og hvilke konsekvenser dette kan innebære for barn og ansatte (se også Borg et al., 2008). Jeg mener foreliggende studie svarer på Nova-rapportens oppfordring ved å søke å belyse også barns uttrykk for meninger og erfaringer som knyttes til normalitet. Foreliggende studie søker også å utforske normalitetsforståelser i en tid preget av individualisering og mer fokus på mangfold. Slik kan endringer i synet på barnehager og barn også dreie seg om presisering av barnehagens ansvar for tidlig innsats, og da er det av betydning samtidig å øke kunnskapsgrunnlaget for hvordan forventninger til og rom for normalitet kommuniseres i barnehagen. Således kan studien imøtekomme Seland's oppfordring til videre forskning.

Becher (2008) etterlyser ytterligere forskning i et flerkulturelt perspektiv, hvor det stilles spørsmål ved tatt-for-gitte oppfatninger, både i samfunnet og i pedagogisk teori og praksis (Becher, 2008). Studien min fokuserer ikke spesielt på flerkulturelle spørsmål. Samtidig, i en

barnehage som har både majoritets- og minoritetsspråklige barn, og med studiens perspektiv om å møte fenomenet normalitet så åpent og bredt som mulig, kan resultater også tenkes å speile noe av det Becher etterlyser her.

2.6 Konklusjon

Når fenomenet normalitet skal utforskes er tidligere studier som belyser kompleksiteten ved barns utvikling, sider ved barns og voksnes sosiale eksistens, rammevilkår for deltakerne, og barnehagen som fellesskap og institusjonell virksomhet av interesse. De ulike perspektivene som er beskrevet i dette kapitlet viser hvor sammenflettet, komplisert og iblant motstridende forventningene som uttrykkes til barns normalitet er, forventninger om hvordan barn bør være og forholde seg, både som individ og som del av et fellesskap.

Studien min tar utgangspunkt i Merleau-Pontys teorier om livsverden og den levde kroppen, og gjennomføres basert på en antakelse om at mennesker intersubjektivt kommuniserer om fenomener som er av betydning for dem, både bevisst og ubevisst. Foreliggende studie utforsker med mål om å betrakte fenomenet normalitet i et bredt perspektiv, og fra nye synsvinkler, og drar således nytte av inspirasjon og informasjon fra andre forskeres studier og resultater. Samtidig registrerer jeg at flertallet av de studiene som kan sammenlignes med min, er eldre studier, ti år gamle eller mer. Det er også slik at jeg til nå ikke har funnet noen studie som utforsker normalitet i barnehagen fra et fenomenologisk ståsted, der barns levde liv som kroppslige subjekter er betydningsfullt i forståelsen av normalitet. Jeg mener av den grunn at min studie har sin berettigelse og kan svare på en del av de uttrykte forskningsbehov som er søkt tydeliggjort og presisert gjennom avsnittets sammenfatning.

3 Teoretisk rammeverk

Dette kapitlet søker å redegjøre for de ontologiske antakelser som ligger til grunn for studien. For å kunne vinne ny kunnskap om en begrenset del av virkeligheten ved hjelp av empirisk forskning, gjøres antakelser knyttet til denne virkeligheten til en regional ontologi. Ontologiske antakelser må uttrykkes eksplisitt av forskeren. Bengtsson beskriver ontologiske antakelser blant annet som «the invisible that makes the visible appear» (2013b, s. 3). Den empiriske virkeligheten som er åpen for og studeres, avhenger av hvilke ontologiske antakelser som gjøres. Empirisk forskning kan således ikke være uten filosofiske antakelser (Bengtsson, 2013b). Foreliggende studie tar utgangspunkt i livsverdenontologi, slik Merleau-Ponty beskrev denne. Det betyr ikke at studien tar mål av seg til å være en filosofisk studie, eller uttømmende når det gjelder Merleau-Pontys teorier, men at ulike perspektiver og begrep fra hans teori om livsverden og den egne levde kroppen blir lagt til grunn som studiens ontologi.

Innledningsvis gis en kort introduksjon om viktige grunnleggende antakelser innen den fenomenologiske bevegelsen (Bengtsson, 2013b). Deretter presenteres ontologiske antakelser som studien hviler på, og som tar utgangspunkt i Merleau-Pontys teori om livsverden.

I henhold til Bengtsson (2005) må forskningen styres av en åpenhet for livsverdens kompleksitet og dens mangfold av betydninger, verdier, dimensjoner og regioner som ofte er sammenflettet med hverandre. «Detsamma gäller för människans sammansatthet av kognitioner, sinnlighet, emotioner, kroppslighet, socialitet m.m. och olika sätt att förhålla sig till världen» (Bengtsson, 2005, s. 37). Studiens ontologiske livsverdenperspektiv gir retning til hvordan barns og ansattes stemmer og liv i barnehagen søkes forstått. Barnehagen er en del av barns og voksnes livsverden. Sammen skaper barn og voksne en sosial og kulturell livsverden. Samfunnet influerer på barnehagens delte

livsverden som deltakerne i barnehagen også øver innflytelse på sin hverdag (Johansson, 1999). Barn og voksne møter hverandre med hver sin erfaringsbakgrunn, personlige, og for ansatte også faglige erfaringer. I tillegg spiller samfunnets mål og intensjoner en viktig rolle rettet mot barn og barnehagen når det gjelder oppdragelse og læring, og skal realiseres i barnas tid her.

Disse ulike aspektene som jeg har beskrevet her, har alle en betydning og bidrar til å forme verdier, holdninger og relasjoner mellom barna og de voksne, samtidig som de også innvirker på og former spørsmål og mening knyttet til normalitet.

3.1 Fenomenologi, livsverdenfenomenologi og Merleau-Ponty

Poenget med den fenomenologiske forskningen er at uansett hvilket fenomen som utforskes, er det menneskers erfaringer med, synspunkter eller perspektiv på det samme fenomenet som er i fokus (Bengtson, 2005; Johansson, 2003). For å få tilgang til å utforske fenomenet normalitet slik det leves og uttrykkes av voksne og barn, var det viktig å utgå fra en ontologi som presiserer betydningen av nærhet til studiedeltakernes livsverden.

Den fenomenologiske idéen å «gå til sakene i seg selv» betyr å strebe etter rettferdighet til hverdagslivets erfaringer, til den levde erfaringen (Heidegger, 2007, s. 56). For meg som forsker betyr dette at jeg forstår *saken* som et fenomen som «det som viser seg i seg selv, det åpenbare» (Heidegger, 2007, s. 56).³⁴ For fenomenologien kan det ikke finnes noe som viser seg uten at det samtidig finnes noen som det viser seg for (Bengtsson, 1998). Det åpenbare kan ligge tilsynelatende like foran en,

³⁴ Fenomen er et sentralt begrep innen fenomenologien som Heidegger framholder som en vitenskap om fenomener (2007). Heidegger forklarer at betegnelsen fenomen uttrykker en maksime (aforisme, grunnsetning) som kan formuleres slik: «Til sakene selv!» (Heidegger, 2007: 56).

men ofte skjuler det seg bak forutinntatte meninger, «common sense»-oppfatninger og systematisk konstruerte teorier (Rasmussen, 1996, s. 144). Fenomenet «normalitet» ses også som et tatt-for-gitt fenomen, og å utforske fenomenet kan medføre at det som skjuler seg kommer til syne og kan reflekteres omkring. Det er nødvendig å se på ny, ved at en søker å bevisstgjøre, og «sette i parentes» forutinntatte meninger.

Innen fenomenologi finnes flere ulike retninger, og den retningen som velges som utgangspunkt for en studie må også gjøres eksplisitt.³⁵ Slik Husserl beskrev transendentalfenomenologien³⁶ differensierer seg fra livsverden, slik Merleau-Ponty (1962/2014) beskrev den. Transendentalfenomenologi må gå bortenfor og utover livsverden for å kunne være ekte, og kan ikke akseptere at livsverden også er forutsatt i refleksjon og redegjørelse av livsverden (Husserl, 2014). Slik Merleau-Ponty forsto og beskrev livsverden understrekes imidlertid at livsverden forutsettes på alle nivå, og differensierer seg på denne måten fra kunnskapspåstander innen transendentalfenomenologi (Bengtsson, 1998, 2013b). Videre, som Bengtsson peker på, er ikke forestillingen om livsverden identisk med begrepet «livsverden», og flere ulike framstillinger er benyttet av flere teoretikere (Bengtsson, 2013b).³⁷ Hver enkelt av disse teoretikerne tiller sin egen aksentuering til forståelsen av livsverden. Merleau-Ponty framhevet på sin side livsverdens iboende kroppslighet (1962/2014). Studiens inspirasjon kommer fra Merleau-Pontys forestilling og beskrivelser av livsverden som en faktisk grunn som ikke kan «overvinnes» ved hjelp av filosofisk refleksjon eller vitenskapelig forskning (filosof og forsker er alltid allerede i verden), og

³⁵ Tre atskilte retninger har utviklet seg innenfor rammene av den fenomenologiske tilgangen, og det handler om hverdagsforskning, eksistensfilosofi og hermeneutikk.

³⁶ Edmund Husserl (1859-1938) anses som grunnleggeren av den moderne fenomenologien, og var også den som introduserte begrepet og forestillingen om livsverden i sin transendentalfenomenologi (Husserl, 1954 posthumt, i Bengtsson, 2013b, se også Husserl, 2014).

³⁷ Heidegger (1927) refererte til «væren-i-verden» (in-der-welt-sein), og Merleau-Ponty (1945) «væren-til-verden» (être-au-monde), samt Schultz (1962) som refererte til «hverdagsverden» (i Bengtsson, 2013b: 2). Heidegger understreker den praktiske og historiske dimensjonen, og Schultz de sosiale dimensjonene ved livsverden.

på den annen side utgjør livsverden et teoretisk grunnlag for empirisk forskning (Bengtsson, 2013b).

3.1.1 *Problemet med dualismen*

I henhold til Bengtsson er samtidens empiriske forskning fortsatt betydelig basert på teorier som har sin opprinnelse fra perioden etter renessansen, hvor empirisk forskning oppsto og korresponderende ontologier ble introdusert (2013). En av de mest innflytelsesrike ontologiske teoriene var Descartes «dualisme» (1975, beskrevet i Bengtsson, 2013b, s. 4), som iblant kalles metafysikk. I henhold til denne ontologien kan alt som eksisterer forstås ved hjelp av to ulike kvaliteter: legemlig (det stofflige) og psykisk (det sjelelige). Disse kvalitetene eksisterer samtidig, men er uforenlige med hverandre (Bengtsson, 2013b). Bengtsson peker på dette som det essensielle problemet med dualismen siden dens opprinnelse (2013b). *Dualisme* er i stand til å beskrive det legemlige så vel som det sjelelige, men er skilt ad i to sfærer som aldri møtes.³⁸

To ulike former for monisme har konkurrert som ontologiske teorier med dualismen. I henhold til disse teoriene er én enkelt kvalitet nok til å forstå alt som eksisterer,³⁹ og spørsmålet blir om man virkelig kan forstå alt ved hjelp av én enkelt kvalitet, sier Bengtsson (2013b).

³⁸ Som eksempel på dualismens problem peker Bengtsson på en hendelse hvor man skjærer seg i en finger. Såret er tydelig, det blør og man kjenner smerte. Blodet er fysisk som smerten, og står i et kausalt forhold til hverandre. Men smerten er imidlertid av et helt annet slag, og har ingenting med legemlige kvaliteter å gjøre. Slik kan dualisme forstå begge kvaliteter, men de er inndelt i to ulike separate sfærer som aldri møtes (2013b).
³⁹ Disse teoriene refereres ofte til som materialisme og idealisme, hvor idealismen argumenterer for at den eneste kvaliteten som er nødvendig for å forstå virkeligheten er mentale tilstander, kognisjoner eller idéer. Bengtsson peker på at materialismen snur denne ontologien på hodet idet den argumenterer for at alt som eksisterer er stofflige kvaliteter av ulikt slag og i ulike konstellasjoner (2013b: 4). Begge formene for monisme overvinnet et av dualismens sentrale problem, ved det at de er i stand til å forklare relasjonen mellom stofflig (legemlig) og mental kvalitet, og problemet forsvinner helt i monisme, så lenge det kun finnes én enkelt kvalitet.

Sett i lys av ovenstående redegjørelse (med fotnoter) og antakelser til grunn for studien min, finner jeg det hensiktsmessig med en livsverdenontologi for å unngå å redusere barns og voksnes intersubjektivitet. Denne ontologien er i stand til å representere en virkelighetshistorie hvor den levde kroppen er sentral, og hvor det ikke antas å være noe skille mellom psykisk og fysisk (Merleau-Ponty, 1994, 1962/2014). Bengtsson presiserer at vi må lære oss å se virkeligheten mer i retning av *både og* heller enn *enten eller*. Han peker i denne sammenhengen på dualismer som kropp og sinn, objekt og subjekt, ytre og indre, fornuft og emosjon, og så videre (2013b, s. 6). Merleau-Ponty advarer mot dualisme. For Merleau-Ponty lever individet kroppsliggjort til verden, og det blir meningsløst å snakke om et «indre» eller et «ytre» da den egne kroppen erfares som et hele, sammenflettet som «væren-til-verden» («being in and toward the world»: Merleau-Ponty, 2014, s. 80-81). Barnehagebarnet tenker, fantaserer og handler gjennom hele kroppen. Ved å legge et perspektiv til grunn som ivaretar barn, men også voksne som kroppslige subjekter, kan barns så vel som voksnes ulike og mangfoldige uttrykk for forventninger om normalitet studeres. Således har Merleau-Pontys kroppsfilosofi særlig relevans for utdannings- og barnehageforskning når det gjelder barns kroppslige måter å lære og uttrykke seg på, og kroppslig sameksistere med verden og «de andre».

3.1.2 *En regional ontologi*

Bengtsson beskriver en regional ontologi slik: «Within the lifeworld approach, this delimited kind of ontology is referred to as regional ontology» (2013b, s. 7). Bengtsson presiserer med dette at empirisk forskning ikke behøver en generell ontologisk teori som inkluderer absolutt alt som eksisterer (2005, 2013). I stedet er det tilstrekkelig å avgrense ontologien til en bestemt del av virkeligheten. I studiens sammenheng er dette barnehagen, og den aktuelle avdelingen, barn og ansatte. Samtidig er det slik at hver enkelt del av virkeligheten konstituerer sin egen spesielle historie, og livsverden omfatter alt som er

mulig å erfare og gjøre for et menneske. Således består livsverden av ulike sider ved virkeligheten hvor et menneske lever: eksempelvis familien, arbeidsplassen og fritidsaktiviteter med venner (Bengtsson, 2005, 2013b). Også samfunnet «der ute» inngår gjennom deltakernes livsverdener utenfor barnehagen.

I barnehagens delte livsverden finnes det ulike ting og gjenstander som ikke er nøytrale for barn og voksne. Verktøy, leker - alle ting eksisterer kun sammen med andre ting, og i livsverden er det strengt sagt ingen enkeltting (Bengtsson, 2013b, s. 5). Tingene kan sies å ha appell eller fordringer: eksempelvis er ballen der for å sparkes. Alle objekter som vi erfarer eller håndterer er omgitt av andre objekter, men samtlige objekter innehar ikke samme signifikans, da enkelte objekter skilles ut avhengig av personens aktivitet og erfaringer (Bengtsson, 2013b, s. 5). Disse objektene inkluderer igjen referanser til samtidig erfarte andre objekter, innenfor og utenfor nåværende omgivelser (Bengtsson, 2013b). Men en persons aktivitetsområde inneholder ikke bare ulike ting, men inkluderer også referanser til andre personer som han eller hun er i interaksjon med, har vært i interaksjon med, eller kommer til å interagere med. Slik konstituerer ting, personer og aktiviteter en livsverden som ikke begrenses til hva som er tilstede her og nå, men som også inkluderer andre ting, personer og aktiviteter som er mulig å erfare, interagere og opptre med innen denne verdenen, sier Bengtsson (2013b, s. 6).

Studien søker følgelig i lys av en regional ontologi, der livsverdenontologien fungerer som et generelt perspektiv på hvordan den virkelighet som studeres kan forstås. Teorien tilbyr en rekke begreper som igjen må begrenses for å gi mening til den aktuelle studiens forskningsspørsmål.

3.2 Livsverden

Livsverdenteorien tilbyr en fenomenologisk teori om mennesker og verden (Merleau-Ponty, 1962/2014). *Livsverden* er den verdenen vi

daglig lever vårt liv i, og dreier seg om det allmenne, mellommenneskelige, språklige og handlingsmessig konstituerte intersubjektive rommet. Normalt agerer vi innenfor rammene av et slikt rom: vår kultur. Innenfor rammene for livsverden kan vi siden agere bevisst og med hensikt (Bengtsson, 1998, 2013; Johansson, 2013; Merleau-Ponty, 1962/2014). Livsverden er den verdenen som er levende nærværende i vår persepsjon, og er således «uoppløselig forbundet med et persiperende subjekt» (Bengtsson & Løkken, 2011, s. 560). Og den eneste verdenen vi kjenner til er den verdenen som er tilgjengelige for oss som persiperende subjekt. Livsverden beskrevet av Merleau-Ponty (1962/2014) er både allmenn (den har mening) og partikulær, og den er både sanselig og situert. Livsverden framheves som grunnleggende tvetydig, og således både enhetlig og uferdig, og slik kan vi også lære noe av den (Bengtsson & Løkken, 2011).

Livsverdensteori belyst av Merleau-Ponty integrerer mennesker som handlende vesener i en allerede sosial verden. Livsverden finnes der når vi blir født, og den overskriver oss når vi dør (1962/2014). Den er fysisk og psykisk, levd og eksisterende, personlig og delt med andre. Verden betraktes som en ureduserbar og uoverskridbar (ikke transcendent) virkelighet. Mennesket er fullstendig fortrolig med sin livsverden, det er den faktiske og konkrete virkeligheten hun lever i. Det er en sosial verden hvor vi lever og arbeider, hvor vi gleder oss og uroer oss. Vi tar denne verden for gitt, uten reservasjoner i alle våre aktiviteter. Bengtsson presiserer at det tatt-for-gitte overhodet ikke handler om en teori som kan forkastes eller byttes ut. Det handler om noe mye mer fundamentalt, om det opprinnelige og spontane, handlinger som gir oss våre erfaringer og om den grunnleggende tilliten mennesker har til verden, i henhold til Bengtsson (1998, s. 80). Vi er i livsverden samtidig som den er en del av oss, en sosial, kulturell og historisk verden. I denne grunnlagsforståelsen kan en betrakte, beskrive og belyse et tatt-for-gitt fenomen som normalitet, slik jeg ser det. Normalitet er et komplisert fenomen som i dette perspektivet ikke blir enklere, fordi det er innvevd og

sammenflettet både i den kroppslige erfaringen og i den intersubjektive delingen av livsverdener som barnehagen tilbyr.

Merleau-Ponty understreket verdien av barns mangfoldige kroppsliggjorte uttrykk, og tilbyr, slik jeg ser det, et godt grunnlag å forstå barns livsverden ut fra. Merleau-Ponty foreslår at vi lar være å snakke om barns «natur», og søker å unngå rigide og statistiske forestillinger om barndommens stadier. I lys av Merleau-Ponty og livsverdenperspektivet beskrives en undring over hvordan barnet transformeres eller modnes fra et stadium til neste, ved samtidig å framholde viktigheten av den større sosiale, kulturelle og historiske situasjonen barnet befinner seg i. En slik modning kan ifølge Merleau-Ponty ikke forklares gjennom intellektualisering og stadietenkning om barns utvikling, noe som ville redusere barnet ved at man leter etter voksnes ferdigheter hos barnet (2010).

But if we pay attention to the child's reflections, particularly to his style, we notice that it is quite likely not a difference of degree, but that in fact there is a structure in the child's universe of colors which is not superimposable upon that of the adult (Merleau-Ponty, 2010, s. 384-385).

Et barns univers kan således betraktes som å være differensiert på en annen måte med en annen orden enn den voksnes livsverden.

Ansatte i barnehagen har som ansvar å understøtte og være oppmerksomme på barns utvikling, og å forstå barn i lys av sitt pedagogiske oppdrag. Vår forståelse av andre mennesker er begrenset, slik et livsverdenperspektiv peker på (Merleau-Ponty, 1962/2014). Like fullt må vi søke å forstå så langt vi kan, da menneskelig eksistens avhenger av forståelse fra andre. Barnehageansattes arbeid er rettet direkte mot å søke å forstå barns behov, følelser og perspektiv. I et livsverdenperspektiv er barn og voksne i sin kommunikasjon en helhet, to sider av samme sak. Det finnes en relasjon mellom barns erfarende kropp og de voksnes, og relasjonen gjør at de framstår som «en

fortsettelse av hverandre» (Johansson, 2005, s. 189). Voksnes og barns ulike perspektiv føyes sammen i en felles mening (Merleau-Ponty, 1962/2014). Samtidig som at voksne møter barn med ønske om dialog og forståelse, er det ikke alltid slik at perspektivene sammenfaller og barns og voksnes livsverdener møtes. Som forsker søker jeg å forstå barnas, men også de voksnes delte livsverden med respekt for arbeidet de utfører, og med en forståelse av at også den ansatte fra sin livsverden kan være utsatt og kjenne seg rådvill (Johansson, 2005, s. 115). Barnehageansattes arbeid ses således i studien i lys av mange komplekse oppgaver og institusjonelle forventninger det iblant kan være vanskelig å innfri.

Som forsker kan heller ikke jeg unnsnippe livsverden, den utgjør tvert imot grunnlaget for min eksistens også. Kunnskapen jeg søker, peker hele tiden tilbake på min tatt-for-gitte hverdagslige verden. I det øyeblikket jeg tror at jeg (som forsker) deler den andres liv, så tar jeg bare del i utkanten av andres livsverden. Livsverden er noe annet og mer enn vitenskapelige teorier, men også mer enn «common-sense» og sunn fornuft. Og i forholdet til livsverden er den vitenskapelige kunnskapen nødvendigvis abstrakt (Bengtsson, 1998). Bengtsson understreker at dersom det ikke var slik, og vitenskapen hevder å kunne fjerne seg fra forskningssubjektenes livsverdener uten å være en innvevd del av disse, får den et troverdighetsproblem og legitimerer således en fremmedgjøring av den menneskelige tilværelse (1998, s. 81). I henhold til Merleau-Ponty er ikke verden «konstant» på den måten at man kan ta utgangspunkt i gitte sannheter: livsverden er en faktisk og konkret virkelighet, på samme tid «ny» og kjent, men må utforskes på ny (1962/2014). Livsverden innebærer en åpen, tvetydig verden som lar seg beskrive og fortolke, og for meg som forsker innebærer dette å være nær barns og voksnes perspektiver, og få være del av en livsverden i barnehagen en tid. Merleau-Ponty viste også en særlig interesse og respekt for barnet, som lever i en sansemessig verden av forundringer, hvor kjent forvandler seg til ukjent, og som er både velkjent og fremmed

på en og samme tid (2010). En forutsetning for meg som forsker er å utforske et fenomen som normalitet så åpent og fleksibelt som mulig, med en forståelse av at verden lar seg møte på ny, og fenomener kan beskrives og fortolkes på ny (Merleau-Ponty, 1962/2014). Samtidig framholdes at jeg som forsker også er en del av den verden jeg forsker i, og jeg «leses» og erfares av barna og de ansatte, og vi påvirker gjensidig hverandres livsverdener (Merleau-Ponty, 1967).

3.2.1 *Den levde kroppen*

Merleau-Ponty (1994) utvidet formuleringen av fenomenologisk teori knyttet til intensjonalitet gjennom sin teori om den levde kroppen (Bengtsson, 2013a). I Merleau-Pontys perspektiv er den egne levde kroppen subjekt, og han insisterer på at den levde kroppen alltid er nærværende i alt vi gjør gjennom hele livet, og subjekt for alle objekter det er mulig å erfare (Bengtsson & Løkken, 2011; Merleau-Ponty, 1994, 2014). I alt det mennesker gjør og erfarer er den levde kroppen stadig nærværende. Kroppens væren-til-verden innebærer at kroppen er vår tilgang til verden. Kroppen *bebor* rommet og tiden, og gjennom dens interaksjon og kommunikasjon med verden, oppstår et levd rom og en levd tid (Bengtsson & Løkken, 2011, s. 563). Merleau-Ponty framholder at kroppen er noe annet enn «en nøytral fysiologisk mekanisme», entydig i sine måter å framtre på. Den kan heller ikke analyseres på avstand, med kjølig objektivitet (1994). Den er i stedet uttrykk for mening og betydning. Den levde kroppen er uttrykksfull og konkret, i stadig møte med andre kropper. Selv om det er mulig å se seg selv utenfra, og vi kan tenke om oss selv, så finnes det samtidig et indre grenseområde som er vanskelig å nå, og sette ord på, et taust område (Rasmussen, 1996). Kroppen gjør sine erfaringer, og gjennom erfaringene kan verden bli synlig og meningsfull (Rasmussen, 1996). Bengtsson (1998) framholder at gjennom lyset fra erfaringene kan handlinger korrigeres, og vi kan lære nye måter å forholde oss på.

Barn og voksne kan forstås gjennom sin kroppsliggjorte væren-til-verden, og dette er særlig grunnleggende for studien min. Gjennom kroppen min forstår jeg andre (Merleau-Ponty, 1994). Egenkroppen eller den levde kroppen er forutsetningen for at verden kan la seg se, merke, høre, leke, forstå og tenke, sier Rasmussen (1996, s. 9). Dette er fordi kroppen, i henhold til Merleau-Ponty er innvevd i bevisstheten. Barnet lever i umiddelbar nærhet til verden, og gjennom sine tanker og fantasier handler og lever barnet gjennom hele kroppen. Barns og voksnes kropp kan betraktes som en forlengelse ut i rommet, og at rommet kun blir til i henhold til kropp som beveger seg. I studien min blir det av interesse hvilke rom som gis barns lekne og kroppslige eksistens muligheter i barnehagen, sett i sammenheng med den mening som gis normalitet og slik normalitet leves og reguleres i en delt livsverden.

I lys av Merleau-Pontys fenomenologi innebærer kroppens symbolikk en makt til å skape mening, uten en dualistisk tenkning (indre versus ytre, psykisk versus fysisk). Kroppen har sin egen intensjonalitet, og fortolker kontinuerlig seg selv – en levd og erfart helhet. For i den levde kroppen forenes fysisk og psykisk i en integrert helhet, og slik er den både subjekt og objekt på en og samme tid (Bengtsson, 1998). Merleau-Ponty bruker perspektivet om «å se på et hus». Vi kan bare se så langt det visuelle rekker, og det er ikke mulig å se bak huset fra ståstedet hvor vi befinner oss. Samtidig har vi forestillinger om huset. Perspektivene våre «fanges», og umuliggjør at vi kan overskue alle sider ved saken, i det vi lever kroppslig i verden. Slik er også forskeren til dels fanget i egne perspektiv, og selv i møte med andres og utvidelse av egen horisont er det ikke mulig å fange alle sider ved saken eller ved fenomenet som utforskes.

Barnet lever med hele seg, umiddelbart og til stede i det kroppslige (Merleau-Ponty, 1994, 1962/2014). Bengtsson (1998) stiller spørsmål ved hvorvidt kroppen kan ha noen betydning for pedagogikken, og i tilfelle hvilken betydning. I pedagogisk sammenheng, sett fra et kognitivt perspektiv syntes kroppen å spille en mer passiv og ubetydelig rolle, sier

Bengtsson (1998, s. 175). Bengtsson peker på at idéen om å kunne skille kropp og tanke for bedre å kunne forstå «enkeltdelene», førte nærmest til et motsetningsforhold mellom tanke og kropp – også innen pedagogikken (Bengtsson, 1998). Bengtsson framholder med referanse til Merleau-Ponty (1945) hvordan en forening både er mulig og uunngåelig: «Resultatet blir en tänkande kropp och kroppsliga tankar» (Bengtsson, 1998, s. 176). Merleau-Ponty resonnerer fram en ny teori som ikke har sin grunn i en dualistisk tenkning, en teori om «den egne levde kroppen». Denne egne kroppen er det ikke mulig å fjerne seg fra, og det er gjennom kroppen at vi kan finnes overhodet:

But our body is not merely one expressive space among all others, for that would be merely the constituted body. Our body, rather, is the origin of all the others, it is the very movement of expression, it projects significations on the outside by giving them a place and sees to it that they begin to exist as things, beneath our hands and before our eyes (Merleau-Ponty, 2014, s. 147).

Den egne levde kroppen er subjektet som kan flytte på ting, og ikke omvendt: kroppen som en ting som kan flyttes omkring. Følgelig er den egne levde kroppen alle handlingers subjekt, sier Bengtsson og Løkken (2011, s. 563). På grunn av kroppen og gjennom kroppsligheten eksisterer alt annet, og kroppen er det som grunnleggende gir oss muligheten for å ha og tilhøre en verden. Fenomenologien i lys av Merleau-Ponty legger til grunn at det finnes en helhetlig kropp. Denne kroppen er i seg selv mer enn «summen av sanseintrykkene» og oppfattes således ikke som en sum av taktile eller kinestetiske sanseintrykk. Barn og voksne erfarer en helhet av sanseintrykk med hele kroppen som formidler. Og det er for barnet som for den voksne, at persepsjon på den ene siden involverer forholdet mellom ulike deler av kroppen, og på den annen side forholdet til den eksterne verden. Merleau-Ponty peker på at vi hos barnet finner en forestilling om den fenomenologiske kroppen hvor tanke og utstrekning er udelelig (Merleau-Ponty, 2010, s. 384). I lys av teori om den levde kroppen ser

vi således at barnet ikke skiller mellom kropp og tanke, men *er* sin kropp i møtet med andres kroppslighet.

3.2.2 Intersubjektivitet i en sosial, kulturell livsverden

Merleau-Ponty snakker om intersubjektivitet som et ontologisk spørsmål: vi er alltid i kommunikasjon med andre, uansett om møtene er «gode» eller ikke (1962/2014). Mennesket er i sin natur intersubjektiv i opplevelsen av sameksistens i en felles verden. Den menneskelige atferden er meningsfulle aktiviteter i omgivelser som vi deler med andre. Gjennom reaksjonene kan vi avlese den andres intensjoner. Gjennom den andres følelsesuttrykk som kommer til syne i ansiktsuttrykk, mimikk og gester, kan subjektet oppleve resonans med den andres emosjoner (Johansson, 2011). Og gjennom erfaringen og refleksivitet kan vi komme nær en forståelse av den andres handlinger og intensjoner. Et ontologisk ståsted som beskriver at mennesket oppfatter verden gjennom det kroppslige gjennom å berøre og bli berørt, og samtidig bli en del av den, legger klare premisser for at det ene (subjektet) ikke kan observeres uavhengig av det andre (objektet). Med andre ord så er konteksten vesentlig, og intersubjektive møter mellom barn og voksne må beskrives i og med omgivelsene (Rasmussen, 1996). Dersom det forholder seg slik at barns væremåter må ses som uatskillelige deler av de sammenhengene og miljøene barna møter, behøves en teori som kan belyse og beskrive disse møtene (Nordin-Hultman, 2004, s. 29), og slik jeg ser det, tilbyr Merleau-Pontys fenomenologi en slik mulighet.

Johansson peker på at barns handlinger kan beskrives som uttrykk for en levd forståelse av andres livsverdener (2007, s. 13). Hun framholder at barns interaksjon og livsverdenteorien viser veg til å kunne forstå erfaringer som kan være med på å forme grunnlaget for barns engasjement for andres vel. Likevel kan vi aldri fullstendig forstå oss selv, verden, tingen eller de andre (Merleau-Ponty, 1962/2014, 2010). Ettersom vi er begrensede subjekter, kroppslig bundne til vår verden, så kan vi ikke få tilgang til noe annet enn verden fra vår egen horisont. Men

fra denne egne horisonten kan vi forholde oss til andres horisonter, og via de delte erfaringene komme fram til ny viten, slik studien søker ny viten om fenomenet normalitet. Vi har et fellesskap som innebærer gjensidighet gjennom å anerkjenne både vår egen og andres eksistens. I og gjennom fellesskapet finnes jeg til i verden. Samtidig betraktes vi av andre subjekter som tolker oss og iblant også fordømmer handlingene våre. På denne måten er intersubjektiviteten også sårbar, den kan bryte sammen og vi kan velge å vende oss bort fra den andres livsverden (Johansson & Løkken, 2013). Dette handler også om at vi gir oss selv hen i tillit til andre mennesker, i våre intersubjektive møter i «rommet imellom» livsverdener. Hvordan vi tar imot andres annenhet (det som er annerledes fra oss selv), og selv tas imot, er med å danne grunnlag for hvilken mening som gis normalitet, slik jeg ser det.

Because cultures are just so many coherent systems of symbols and because in each culture the modes of work, of human relations, of language and thought, even if not parallel at every moment, do not long remain separated, cultures can be compared and placed under a common denominator (Merleau-Ponty, 1964/2000, s. 10).

Merleau-Ponty viser oss hvordan ulike kulturer i hovedsak består av parallelle systemer som ivaretar menneskelige behov, og slik kan mennesker intersubjektivt gjenkjenne hverandre. Han framholder at det finnes en permanent harmonisk tanke om et mangfold av individer som gjenkjenner hverandre som «beslektet», selv når noen søker å undertrykke andre (1964/2000). God eller dårlig – mennesker grunnleggende gjenkjenner hverandre, selv om vi er situert i ulike kulturer (Merleau-Ponty, 1964/2000, s. 10). Situert i verdslig tid og rom er vi ulike og unike, og samtidig universelle. Men til tross for forskjellene, så kjenner vi hverandre som menneskelige vesener, og Løkken framholder at likheter og ulikheter bør «håndhilses» (2011, s. 166). Hvis ikke, vender vi oss bort fra et vesentlig aspekt ved det intersubjektive, og ved det å være menneske (Løkken, 2011).

3.2.3 Mening

Studien er opptatt av deltakernes meningsuttrykk, og søker å forstå det som kommuniseres intersubjektivt mellom barn og gjennom voksnes interaksjoner med barn. Som forsker må jeg kunne se lengre enn bare ordene som sies, og være rettet mot den andres eksistens og kroppsliggjorte uttrykk som samlet former en helhet som forteller om tanker og væremåter. Slik streber jeg som forsker etter å forstå den andres eksistens, uten dermed å tro at jeg kan leve meg inn i eller føle som den andre, da vi som kroppsliggjort del av livsverden ikke kan trå ut av vår egen kropp og inn i den andres (Johansson, 1999; Merleau-Ponty, 1994). Slik blir jeg minnet om å være bevisst på, og åpen for den kompleksitet og tvetydighet som er karakteristisk for livsverden. Barn og ansatte uttrykker mening gjennom sin kroppslighet, og som forsker må jeg søke å se og begripe i et større perspektiv enn talespråk kan romme. Oppgaven blir med utgangspunkt i barns og voksnes handlinger og eksistens å forsøke å forstå deltakernes hensikter, beveggrunner og meningsuttrykk – og dermed deres erfaringer knyttet til fenomenet under utforskning (Johansson, 2003). For å forstå den mening som gis normalitet, er min antakelse at dette komplekse fenomenet ikke viser seg direkte, men i en sammenheng, en kontekst der også ting og verktøy kan være uttrykk for normalitet.

Merleau-Ponty framholder at ettersom vi er i verden er vi også «dømt til mening» (1962/2014). Teorien om den levde kroppen innebærer en forståelse av at mennesket har en evne til å gripe og skape mening intersubjektivt. Slik gir det vi gjør eller uttrykker mening for oss, og kan forklares. Greve og Løndal (2012) framholder at handlinger på den ene siden sett er bærere av mening ved at de er meningsfullt rettet mot andre mennesker i omgivelsene. Handlingene fører på den annen side til at tingene og andre mennesker blir tillagt mening. Slik lærer barnet om seg selv gjennom de uttrykk for forventninger som rettes mot det. Og slik lærer også voksne gjennom forventninger som rettes mot dem – fra barna og fra institusjonen – forventninger som vedrører måter å være en ansatt

på. Gjennom sine sosiale liv med hverandre kommuniserer barn og voksne ved sin kroppslige måte å være til verden på: følelser, verdier og intensjoner som gir mening for selv og for andre (Bengtsson, 2013a; Greve, 2007; Johansson, 1999). Å rette seg mot verden og å skape mening i den er en grunnleggende menneskelig aktivitet, for barn så vel som for voksne. Mening sanses øyeblikkelig, og er ikke avhengig av en intellektuell, reflekterende prosess. Slik Greve og Løndal viser til, betyr dette en anerkjennelse av at det finnes et meningskonstituerende nivå som kommer før den bevisste refleksjonen (2012; se også Merleau-Ponty, 1962/2014).

3.2.4 *Intensjonalitet*

Ansatte og barn er rettet mot og av sin delte livsverden, og å forstå mennesker som intensjonale har betydning i studien for å tolke den mening som gis normalitet. Merleau-Ponty beskriver intensjonalitet som bevissthetens orientering mot spesifikke intensjonale objekter, og framholder at vi ikke forstår et annet subjekt gjennom imitasjon, men ved å videreføre den andres handling. Vår bevissthet er ikke utelukkende knyttet til betingelser ved opplevelser, men løftes av og overskrider det daglige livet gjennom intensjonalitet.

Intentionality is the orientation of consciousness toward certain intentional objects. It is a reference to something with which my consciousness is in discussion. Intentionality lifts consciousness out of the contingency of events (Merleau-Ponty, 2010, s. 321).

I studien min er jeg opptatt av hvorvidt barns bevegelser og kroppslige eksistens betraktes som intensjonalt i barnehagen, og i relasjon til andres kropp og bevegelser. Dersom bevegelse ses som intensjonalt rettet mot omgivelsene, som «en videreføring av den andres handling», gir dette mulighetsrom for barn som kroppslige subjekt. En motsetning kan være om barns bevegelse mer betraktes som fysisk og delvis uavhengig intensjonalitet, og dermed med behov for å reguleres. Merleau-Ponty

foreslår i stedet et perspektiv hvor sansing og fornemmelser ikke er motsatte størrelser sett i forhold til bevegelse, men at de fungerer som én. Han presiserer perspektivet ved å peke på det ikke skjer noen bevegelse uten et intensjonalt mål, eller oppstår fornemmelser uten gitte bevegelser (2010, s. 208).

Merleau-Pontys handlingsteori viser hvordan handlingene våre bæres oppe av en «intensjonal bue». Dette innebærer at våre kroppslige bevegelser støtter seg til kroppens tidligere erfaringer, og på denne måten kan målet med handlingen foregripes. De ansatte i barnehagen har (som alle andre subjekter) gjennom sin levde kroppslighet hele tiden med seg tidligere erfarte kroppslige aktiviteter. I dette ligger en forståelse av at alle handlinger og uttrykk ikke kan være gjennomtenkte og planlagte, men en del av en erfaringsmessig, intuitiv måte å eksistere i verden på (se også Abrahamsen, 1997). Den intensjonale buen bærer det totale bevissthetslivet, noe som innebærer at mennesket alltid er situert i «det forgangne og rettet mot det framtidige» (Claesson, 2005, s. 142, min oversettelse). Hver enkelt erfaring som omfatter sinn, følelser og fantasi har sin egen horisont hvis struktur innebærer at hver enkelt erfaring står i sammenheng med andre individuelle erfaringer, og det vi mederfarer skaper en bakgrunn til det vi erfarer.

Ut fra en forståelse av at intensjonalitet ikke nødvendigvis fordrer refleksjon, sier samtidig Merleau-Ponty at barns handlinger ikke alltid er planlagte eller styrt av bestemte mål. Med utgangspunkt i en antakelse om at intensjonalitet defineres som kroppslig og oppfattes som gitt, kan man forstå og fortolke små barns handlinger som intensjonale. Selv om handlingene ikke er reflekterte som bevisste intensjoner, og uten at barnet setter ord på dem tolkes barns handlinger like fullt som intensjonale (Greve, 2007). Hvordan barns intensjonalitet forstås og møtes av voksne kan således ha betydning for hvilke normalitetsforventninger som rettes mot barn, og for hvilke mulighetsrom som tilbys barn i barnehagens delte livsverden. Voksne er også intensjonalt rettet mot sine omgivelser og «svarer» på barnas

kroppslighet gjennom måter å posisjonere egenkroppen på samt på institusjonelle forventninger gjennom måter å gjøre sin pedagogiske praksis.

3.2.5 Erfaring

Merleau-Ponty (1962/2014) tilbyr en teori om erfaring fra perspektivet til et kroppsliggjort menneske som handler i en verden av ting og mennesker. Vi erfarer gjennom vår sansing og persepsjon av verden, og erfaring er således alltid del av et felt og aldri fullstendig atskilt og isolert fra alt annet. Bengtsson sier at den enkleste måten å framstille inntrykk våre sanser gir er gjennom metaforen: et bilde mot en bakgrunn (Bengtsson, 2013a, s. 41). For å forstå erfaring er det nødvendig å innse det tvetydige og skiftende, og hvordan erfaringens kontekst influerer (Merleau-Ponty, 1962/2014). En fornemmelse (sensation) kan ikke bli assosiert med en annen fornemmelse av seg selv, det er fordi vi fornemmer helheten ved en ting at vi kan gripe nærhet og likhet mellom dens (fornemmelsens) deler (Bengtsson, 2013a; Merleau-Ponty, 1962/2014). I henhold til Bengtsson handler ikke persepsjon om en mengde inntrykk som følges ad av passende minner som igjen fullstendiggjør inntrykkene, og han presiserer således at persepsjon ikke er å *huske* (Bengtsson, 2013a, s. 43). Merleau-Ponty framholder at all erfaring er bundet til den egne levde kroppen.⁴⁰ All abstrakt utforming av rom refereres til sist tilbake til levd rom som igjen forutsetter et subjekt som er både fysisk og psykisk (Bengtsson, 2013a, s. 46).

Bengtsson (2013a) framholder at det ikke er nok å knytte erfaring til det å erfare objekter, men at erfaring av andre mennesker også må inkluderes i forståelsen, eksempelvis hvordan barn i barnehagen erfarer voksne og vice versa. Sett fra både voksnes og barns perspektiv handler erfaringer

⁴⁰ «When I walk around my flat, the various aspects in which it presents itself to me could not possibly appear as views of one and the same thing if I did not know that each of them represents the flat from one spot or another, and if I were unaware of my own movements, and of my own body as retaining its identity through the stages of those movements» (Merleau-Ponty, 1968: 203).

først og fremst om erfaringer fra mennesker som gjennom ulike aktiviteter er sammenflettet med en verden av objekter og andre mennesker (Bengtsson (2013a, s. 41). I dette framkommer Merleau-Pontys teori om erfaringer sett fra perspektivet til det kroppsliggjorte menneske som handler i en verden av ting og mennesker (1962/2014).

Hvilken betydning har så Merleau-Pontys erfaringsteori for studien min? Dersom vi skal søke å forstå erfaring er det nødvendig å innrømme det tvetydige, det omskiftelige samt betydningen av kontekstuell innflytelse, framholder Bengtsson (2013a, s. 42). Teorien tilbyr en måte å se erfaring som noe som kan være tilgjengelig for en forsker å undersøke. Samtidig presiseres det komplekse ved erfaring, at erfaring alltid er sammenflettet, tvetydig og skiftende, og aldri kan ses som løsrevet fra livsverden. I dagliglivet skaffer vi oss generelle og spesifikke kunnskaper som vi benytter når vi tolker handlinger og opplevelser. Johansson framholder at dersom våre erfaringer gir oss en generell tatt-for-gitt kunnskap om verden og mennesker, så får vi også spesifikke tatt-for-gittheter om personer vi møter (1999, s. 41). Dette ser jeg i sammenheng med utgangspunkt for å gi mening til normalitet, fra barn og voksne i barnehagen, men også med tanke på meg som forsker. Med basis i egen erfaring møter vi andres måter å forstå, deres vaner og måter å uttrykke seg på, og når vi interagerer med andre bidrar våre kroppsliggjorte erfaringer til vår tolkning av deres handlinger (Johansson, 1999). Mellom mennesker uttrykkes også erfaringer som forventninger, slik studien søker å forstå forventninger som uttrykkes mellom deltakerne om normalitet. En grunnantakelse for studien er, som tidligere beskrevet at forventninger som knyttes til normalitet handler om *normer* og *verdier* som sier noe om ønskelige måter for barn å være og forholde seg til andre på. Bengtsson og Løkken (2011) framholder at det som hender i en konkret persepsjonssituasjon er at en ny konkret mening, norm og/eller verdi oppstår i samspill med tidligere erfaringer, og at meningen som da oppstår evner å endre meningen i tidligere erfaringer. Slik framkommer også sirkulariteten mellom subjekt og objekt.

Når vi fortsetter våre samspill med andre, forandres og utvides vår erfaringshorisont gjennom gjensidige relasjoner. Som forsker minnes jeg på at min erfaringshorisont er del av det sammenflettede, og heller ikke kan isoleres fra deltakernes. Således blir det av betydning å tydeliggjøre sin erfaringsbakgrunn og forforståelse, slik jeg gjør i kapitlet om metodologi (se s. 92-93). Barn, voksne og forskeren selv erfarer å erfares av andre, og Merleau-Ponty minner om at barn erfarer å bli erfart av voksne som både er høyere enn dem og har en annen makt enn barn har (1968).

Barns utvikling betraktes som, og er avhengig av kroppsliggjort erfaring i en verden med andre, en utvikling som hverken er linear, avhengig av kognitiv utvikling eller lik for alle verdens barn gjennom et helt livsløp:

... but nothing in this development will guarantee the same development for all children around the world or a continuing and linear development during the whole lifetime of a person. This is due to the fact that development is based on embodied experiences in a human world and not on the necessary cognitive development that will secure the objectivity of the world (Bengtsson, 2013a, s. 49; se også Merleau-Ponty, 2010).

Og i lys av Merleau-Pontys tenkning om levd kropp og erfaring, er mennesker både like (kan gjenkjenne erfaring i hverandres uttrykk) og samtidig fremmede for hverandre, idet det alltid vil være noe hos den andre man ikke kjenner eller når. Mennesker har ulike erfaringer knyttet til ulike mennesker: de samme tingene, de samme verktøyene og så videre, i våre ulike aktiviteter i verden. Slik kan det sies at intersubjektivitet eksisterer i et spenningsfelt mellom «annenhet» og likhet mellom individuelle menneskelige subjekter (Bengtsson, 2013a, s. 50). Med utgangspunkt i Merleau-Pontys erfaringsteori og sentring av subjektet er det således mulig å differensiere mellom barns erfaringer og voksnes, samt når det gjelder erfaringer gjort på basis av ulike kjønn og etnisitet.

Med utgangspunkt i Merleau-Pontys erfaringsteori er det således gjennom møter med andre livsverdener at forskeren får mulighet til å erfare andre verdners erfaringer, slik Bengtsson peker på (2013a, s. 51). Erfaringens betydning for meg som forsker innebærer samtidig en forutsetning for egen levde kropp, at jeg ikke kan trå ut av kroppen og bli en distansert forsker, uavhengig av livsverden og min egen erfaringsbakgrunn. Som forsker har jeg følgelig søkt å tydeliggjøre den ontologien som studien og mine tolkninger belyses og preges av, ettersom tenkning aldri kan begynne fra et nøytralt ståsted. Ontologien må videre ses i sammenheng med at jeg som forsker har med meg min egen erfaringshorisont, noe som presenteres eksplisitt og drøftes som fordommer eller forforståelser.

3.3 *Hvordan forstå normalitet med utgangspunkt i et livsverdenperspektiv?*

Merleau-Pontys teori om livsverden og den levde kroppen tilbyr et perspektiv hvor fenomenet normalitet undersøkes som en del i en tid og en sosial og kulturell sammenheng. Barns og voksnes livsverdener, situasjonene, tingene og det kontekstuelle spiller en rolle for den mening som gis normalitet og hva man som forsker ser og søker å forstå. Et ståsted i livsverdenteori impliserer en forståelse av at hvert individ ikke kan observeres «for seg», men alltid vil være en del av helheten – slik forskeren heller ikke kan tre ut av sin livsverden eller kroppslighet. Den mening som gis normalitet får således betydning ved å undersøke uttrykk for forventinger som utveksles *mellom* deltakerne, intersubjektivt. Det relasjonelle, mellomkroppslige perspektivet står sentralt når en forsker tar utgangspunkt i Merleau-Pontys teorier, og er like mye en kroppsteori som en subjektteori (Bengtsson, 2005). Å utforske normalitet i lys av et livsverdenperspektiv kan gi tilgang til en helhetsforståelse, hvor barn og voksne i barnehagen ses og erfares av forskeren som levde kropp, hvor det ikke finnes noen motsetninger mellom kropp og sjel som i stedet utgjør en integrert helhet. Merleau-Ponty framholder at kroppen i siste

instans innebærer tanker eller intensjoner som kroppen gjør oss i stand til å på øye på, og således gjør det mulig for oss å uttrykke både tanker og intensjoner (Merleau-Ponty, 1994, s. 168). De kroppsliggjorte uttrykkene antas dermed å kunne tydeliggjøre for meg som forsker den mening som gis normalitet i barnehagen. Gjennom at livsverden er forbundet med livet er den åpen og uavsluttet verden (Bengtsson, 2005), og uttrykk for forventninger om normer og verdier kan fortelle om ønskede måter for barn å være og forholde seg – og når det kommer til stykket – for voksne også.

4 Metodologiske overveielser

I dette kapitlet beskrives innledningsvis studiens metodologiske utgangspunkt knyttet til ontologi og epistemologi. Jeg viser videre til hvordan studiens teoretiske rammeverk og hermeneutikk har influert valg av metoder og tolkningen av empirien. Feltarbeidet samt analyseprosessen beskrives, og avslutningsvis diskuteres studiens kvalitet og forskningsetiske betraktninger.

4.1 Å forske på livsverden – en fenomenologisk hermeneutisk metodologi

Studien min er en kvalitativ undersøkelse hvor jeg som forsker med hjelp av livsverdenontologi og hermeneutikk søker å forstå fenomenet normalitet slik det leves og erfares av barn og voksne⁴¹ i barnehagen. For å få kunnskap om fenomenet normalitet og forstå barns og voksnes livsverden der fenomenet kommer intersubjektivt til uttrykk, har jeg valgt den hermeneutikken som med filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002), og filosofen Martin Heidegger (1889-1976) tar sitt utgangspunkt i livsverden (Gadamer, 2012; Heidegger, 2007).

Gadamer beskrev hermeneutikken som fenomenologisk hermeneutisk hvor dialogen har en sentral og grunnleggende rolle.⁴² Når Gadamer snakket om språklighet, dreier ikke dette seg om ord, konkrete utsagn eller tekster, men om noe som ligger bakenfor og uttrykkes gjennom ord/tekst (Gadamer, 2012). Når vi søker å forstå noe som ikke er eget,

⁴¹ Begrepene «ansatte» og «voksne» benyttes begge, uten at meningen er å nedvurdere ansattes profesjonalitet. Hensikten er språklig variasjon, og at det iblant, avhengig av kontekst kan gi en annen mening å snakke om «voksne og barn» heller enn «ansatte og barn».

⁴² Martin Heidegger (1889-1976) sto for en utvidelse av hermeneutikken, og med basis i fenomenologi og eksistensfilosofi argumenterte han for forståelsens ontologi (Bengtsson, 1998). Bengtsson beskriver at idet fenomenologien på denne måten blir det nye grunnlaget for hermeneutikken får fenomenologien samtidig en hermeneutisk orientering (1998). I tillegg til Heidegger sto også Hans-Georg Gadamer (1900-2002) for en sammenkobling av fenomenologi og hermeneutikk.

hverken den historiske teksten eller språket, stilles vi overfor noe annet, fremmed. I henhold til Gadamer (2003, 2012) er det kun én mulig måte å møte det fremmede, andre på, og det er gjennom dialogen. *Dialogen* og *det språklige* overskrider og omfatter langt mer enn det talte språket, slik jeg forstår Gadamer. Når Gadamer framholder at væren som kan bli forstått er språk, forstår jeg språkligheten «... ‘vekselvis som et grenseløst element som bærer alt i seg’ og som ‘grunnlaget for menneskelig sosialitet’» (Jordheim, 2003, etterord i Gadamer, 2003).

I studien min innebærer dette at jeg som forsker søker å forstå dialoger eller møter mellom deltakerne, hvor fenomenet heller enn begrepet normalitet er det jeg skal utlede ny forståelse av. *Fenomenet* normalitet går utover og overskrider begrepet, mens *begrepet* normalitet snarere kan komme til å snevre inn enn belyse nye sider. Hensikten er å se på ny, fra nye perspektiver og synsvinkler ved å vende seg mot «tingen i seg selv» (Heidegger, 2007; Merleau-Ponty, 1962/2014).

Normalitet betraktes som et komplekst fenomen som ikke viser seg direkte i all tydelighet. Min oppmerksomhet rettes mot å identifisere forventninger som uttrykker verdier og/eller normer⁴³ mellom studiens deltakere når det gjelder hvordan barn bør være og forholde seg som individ og som en del av et fellesskap.

4.1.1 Forståelseshorisonter

Hermeneutikken plasserer forståelsen i sentrum for hele menneskelivet, «som en måte å være i verden, i livet, i tiden og i historien på» (Gadamer, 2003, s. 99). Gadamer benytter begrepet horisont for å beskrive forståelse og de muligheter og begrensninger som ligger i forståelsen. Horisonten er synsranden som inkluderer alt som kan ses fra et bestemt utkikkstårn. Horisonten er sammenvevd med livsverden Vi kan aldri komme unna vår egen horisont. Men horisont er heller ikke et statisk

⁴³ Jeg viser til definisjon av *normer* og *verdier* på side 6.

aspekt ved livsverden, og horisonter kan utvides. Hvis vi ønsker å forstå noe, må vi ifølge Gadamer utfordre vår eksisterende horisont: snevre inn, utvide – og åpne opp for nye horisonter. Den hermeneutiske regel er at man skal forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten (Gadamer, 2003, s. 33). I hermeneutikken står tolkning sentralt, og syn på kunnskap og sannhet som tolket i en tid og en sammenheng. Gadamer (2012) advarte mot vitenskapelige metoder som innebærer å følge en merket og utstaket veg, og kritiserte samtidig den generelle forståelsen av sannhet. Gadamer hevdet idéen at det finnes ingen ene-og-alene sannhet.

Når det dreier seg om fortolkning av levd erfaring handler det metodologiske følgelig om å relatere delene til helheten – i betydningen det partikulære til det universelle eller enkeltepisoder til totaliteten. For å forstå en helhet er vi avhengig av delene, og delene blir bare meningsfulle mot en bakgrunn av helhet. Slik foregår analysen i hermeneutiske sirkler (Gadamer, 2012). Dahlberg, Dahlberg og Nyström (2011) framholder at i stedet for begrepet sirkel, er spiral et bedre beskrivende uttrykk da en spiral er åpen i begge ender, slik en forskningsprosess må holdes kontinuerlig åpen gjennom sin veksling fra helheten–delene–helheten.

Å plassere en studie innen et livsverdenperspektiv, slik Merleau-Ponty viser oss dette, krever at forskeren bruker tid på å se sin egen kroppslige forankring i studiens kontekst (Løkken, 2011). For meg handler dette om å gjenkjenne og søke og forstå perspektivene til deltakerne, og være opptatt av å yte det som skjer rettferdighet, heller enn det de eventuelt kunne ha gjort. Tillit er sentralt og innbefatter en antakelse om at deltakerne er nærmest til å gjøre pedagogiske vurderinger av situasjoner som krever og initierer handling fra den voksne. Og det handler om å ha tillit til ansattes profesjonalitet og intensjonalitet – å være rettet mot å gjøre en god jobb. Greve (2008b, s. 72) viser til Berit Bae som presiserer at alle deltakere i en studie har rett til å tre fram som subjekter (Bae, 2004). Samtidig vil det alltid innebære tvetydighet for en forsker som forsøker å bevege seg inn i andres livsverdener, å søke å forstå og

framheve andres perspektiv. Vår forståelse er begrenset, og som forsker er jeg både nær og fjern, særlig når det gjelder barns verdener – men også de voksnes. Det vil alltid være noe vi ikke når, griper eller forstår i tilknytning til andres livsverden. Når barns livsverdener skal studeres, må forskeren ha som utgangspunkt at som voksen kan en ikke lenger se, oppleve og erfare som et barn, noe som innebærer særlig aktsomhet og bevissthet knyttet til denne vissheten (Johansson, 2001). Like fullt er intensjonen å søke å forstå. Johansson viser til at dette ikke er et spesifikt problem i empirisk forskning, men handler om filosofiske spørsmål og spørsmål om makt i all forskning (Johansson, 2001). Dilemmaet kan møtes gjennom valg av ontologisk basis, og en livsverdenontologi kan støtte opp under og åpne for barns perspektiv. Samtidig reduseres ikke kompleksiteten ved den levde verden, hverken for barna eller for forskeren som studerer denne verdenen (Johansson, 2001, s. 357).

På samme måte som forståelsen ikke er noe vi gjør, men noe som skjer med oss, er det umulig å tre ut av livsverden eller vår egen forståelseshorisont (Bengtsson, 1998; Merleau-Ponty, 1994). Hvis man ønsker å forstå noe som man allerede har en forståelse av, må den eksisterende horisonten utfordres. I studien min vil dette handle om å utfordre den forståelsen som jeg bringer med meg inn i undersøkelsen knyttet til fenomenet normalitet. På samme måten som mennesket er til verden, er horisonter sammenvevd med livsverden, og forskningen jeg utfører er således perspektivert. Dette innebærer at slik jeg selv ser fenomenet normalitet basert på min erfaringshorisont søkes utfordret, utvidet og endret i møtet med studiens deltakere.

4.1.2 *Min forforståelse*

I dette avsnittet søker jeg å gjøre rede for min forforståelse som får betydning for studien. Gadamer advarer mot ideologisk tilstivning, og kun en stadig bevisstgjøring av egen horisont og forforståelse kan bidra til å unngå dette (2003). Dette gjelder ikke minst når forskeren forholder seg til sin egen forforståelse. Uten arbeidet med bevisstgjøring kan man

uten å vite det bli værende i den ideologien man har antatt som «sann». Gadamer beskriver hvordan fordommer gjennom refleksjon og bevisstgjøring stadig blir «satt på spill», og som i neste nå kan føre til en omdanning til ny erfaring (2003, s. 89). Gadamer (2003) presiserer at å bli bevisst sine fordommer ikke handler om å «utslette seg selv» eller tenke at man kan være fullstendig nøytral. I stedet handler det om en kontinuerlig iver og vilje til å tilegne seg og reflektere over egne formeninger og for-dommer (s. 38). Ved at man blir seg sine fordommer bevisst, kan fenomenet og teksten komme til syne i sin annerledeshet (Gadamer, 2003; Heidegger, 2007).

Min historiske bevissthet er knyttet til mange års erfaring fra møter med barn som kom til en offentlig instans for å få sin normalitet vurdert. Jeg har reflektert mye over diagnosers betydning for barn, og min forforståelse er også preget av en viss forbeholden holdning til bruken av en del diagnoser. På den ene side kan en diagnose forklare viktige vansker, og selv om spesialpedagogisk hjelp/undervisning skal gis på basis av behov snarere enn diagnoser, ser jeg også en viss betydning av at en diagnose kan være med å tydeliggjøre hvordan oppfølging og undervisning bør legges til rette for barnet. På den annen side, slik Sirnes (2006) peker på er avvik noe som skal fjernes, og diagnosen og medikalisering skaper det gylne håp om å bli kvitt den avvikende tilstanden. Valget står mellom å tilpasse seg forventninger knyttet til normalitet, eller å la seg og verden defineres av avviksbegrepet:

Å bli innlemma i det diagnostiske universet inneberer ein lovnad om at medisinen jobbar seriøst med saka... (s. 131)... Avvik er simpelthen til for å fjernast. Det ligger i sjølve omgrepet, og tilpassing til normalen blir ein naturleg og nødvendig konsekvens av å ta det inn over seg og la det synka inn – eller å la omgrepet forma blikket på seg sjølv og verda (s. 127).

Med en erfaringsbakgrunn preget av mitt forbehold som belyses her ved hjelp av Sirnes' ord knyttet til teoretiske og diagnostiske beskrivelser av normalitet, er det således av særlig interesse for meg å utforske hvilken

mening barn og voksne i barnehagen tillegger fenomenet. Som forsker av fenomenet normalitet stiller jeg også spørsmål ved hvorvidt de forventninger som uttrykkes til barns «normale» måter å være og forholde seg på, begrenser og/eller tilbyr muligheter og rom for barns og voksnes livsverdener i barnehagen. Jeg opplevde både i løpet av observasjonene og under analyseprosessen at mine egne fordommer behøvde utfordres i møtet med andre forskere og mine egne refleksjoner. Jeg erfarte flere ganger å «se normalitet» gjennom den samme forståelsen og forbeholdet som jeg brakte med meg inn i studien, noe som kunne skygge for et nytt blikk og en åpen holdning til et komplisert fenomen. Jeg forsøkte følgelig å tenke motsetninger og nye måter å forstå, særlig i tråd med hva teorien betydde for studien og fenomenet normalitet. Dermed kunne jeg utfordre meg selv gjennom diskusjoner av teoritekster og ved hjelp av andre forskeres refleksjoner, og slik utfordre mine egne tatt-for-gittheter. Jeg kommer grundigere inn på disse sidene ved min forforståelse (erfaringshorisont) under forskningsetiske betraktninger.

4.1.3 Uttrykk for forventninger

Hvordan kan det som viser seg for barn og voksne vise seg for forskeren i barnehagen? Til grunn ligger en antakelse om hvordan vi kan forstå andre. Med basis i Merleau-Pontys teori om livsverden, og Gadammers fenomenologisk hermeneutisk perspektiv ses muligheten for forståelse å oppstå i møter – eller i dialogen, det vil si intersubjektivt mellom mennesker. Gjennom den andres eksistens, tonefall og ansiktsuttrykk kommuniseres tanker og måter å være på, og som forsker streber jeg mot å forstå den andres væren-til-verden. Slik er det også mulig å studere små barns uttrykk for forventninger til normalitet. Uttrykte forventninger veves inn i barns liv som kroppsliggjorte erfaringer. Sett i en slik forståelse er det ikke nødvendig og et krav med distanse og refleksjon, eller evne til rasjonelle talehandlinger, slik de voksne deltakerne i studien bidrar til.

Forventninger står for både noe fast og noe bevegelig, og knyttet til normalitet slik fenomenet forstås i studien, handler det om hvordan deltakerne opplever og uttrykker gjennom normer og verdier at noe burde være. Forventninger kan uttrykkes i det som gjentar seg, som erfaringer i en sammenheng, i en tid og i et samfunn – og det fremmede som handler om forandring, bevegelse, nytt i en tid. Forventninger kan uttrykkes i det fremmede som handler om forandring, bevegelse, nytt i en tid. Forventninger er også et flyktig fenomen som ikke er enkelt å fange. Forventninger kommuniseres og uttrykkes både implisitt og eksplisitt i intersubjektive møter mellom mennesker: kroppslig i ord, gester, emosjoner og kroppsholdninger. Forventninger kommuniseres med handling, og kan uttrykkes i organisering av barnehagehverdagen, (makt)strukturer og i regelverk. Forventninger kan uttrykkes gjennom ros og bekreftelse, gjennom oppmuntring og synliggjøring, men også ved å bli møtt med taushet, neglisjering eller irettesettelser.

For å komme nær fenomenet normalitet, var det (som beskrevet i introduksjonskapitlet) nødvendig å utforske fenomenet ved hjelp av ansattes og barns *uttrykk for forventninger*. Forventninger uttrykker *normer og verdier*⁴⁴ som sier noe hvordan barn bør være og forholde seg; eksplisitte og implisitte forventninger som uttrykkes gjennom intersubjektive møter i mange ulike situasjoner. I analyseprosessens forløp framkom det også forventninger til ansatte, og slik ble de voksne en del av studiens fokus – både når det gjelder å uttrykke og møte forventninger som kan knyttets til normalitet. *Forventninger* som er min analyseenhet avgrenses således i studien til å handle om når uttrykk for forventninger innebærer *normer og verdier* som antyder ønskede måter at barn er og forholder seg.

I lys av livsverdenteorien forstår vi andre gjennom deres ord og handlinger, den sammenhengen ting sies og gjøres. Rettet mot å forstå

⁴⁴ Se definert på side 6.

barns og voksnes gester og ansiktsuttrykk, hvordan voksne møter og plasserer barnet samt innholdet i det som kommuniseres, basert på et mangfoldig bilde, søkte jeg altså å forstå forventninger. Iblant uttrykkes også motsetningsfulle forventninger samtidig, og det kan oppstå dilemma knyttet til hvordan forventningene skal møtes. Mål for observasjoner og intervju var å avdekke variasjoner av forventninger. Det kunne handle om forventninger som gjentar seg, som rettes mot det samme formålet, eller som uttrykkes av flere, noe som tenkes å prege samhandlingsmønstre for mellomkroppslige møter i en barnehagehverdag. Av interesse var også forventninger som var uvanlige, eller som syntes å bryte mot det tatt-for-gitte med basis i andre forståelser (forventninger) om hvordan barn burde være og forholde seg.

Det vil alltid innebære tvetydighet når en forsker beveger seg inn i andres livsverdener med mål om å begripe og framheve andres perspektiv. Slik er forståelsen begrenset samtidig som at intensjonen var å søke å forstå de uttrykk for forventninger om normalitet som ble formidlet deltakerne imellom.

4.2 Gjennomføring av studien

I denne delen av kapitlet beskriver jeg arbeidet med studiens gjennomføring, – arbeidsprosess og datainnsamling.

4.2.1 Studiens deltakere

I det følgende presenteres utvelgelse, deltakere og studiens kontekst. Undersøkelsen min ble utført på én avdeling i en fire-avdelings barnehage på Vestlandet. Utvelgelsen foregikk ved en gjennomgang av ulike barnehager presentert gjennom barnehagenes nettsider. Jeg var på leting etter en barnehage med barnegrupper i alderen 3-6 år. Når denne aldersgruppen var av særlig interesse, handlet dette om at de eldste barnehagebarna (3-6 år) har en lengre erfaringsbakgrunn og tydeligere kan gi uttrykk for normer og verdier som kan knyttes til forventninger

om normalitet. Jeg var også opptatt av om barn med etnisk minoritetsbakgrunn⁴⁵ var representert i barnegruppen, fordi jeg ønsket mest mulig variasjon i barnas erfaringsbakgrunn. Barnehagen burde også være av en mellomstor størrelse.⁴⁶ Størrelsen på barnehagen var et pragmatisk valg for å kunne ha en best mulig oversikt over barn og voksne, studiens deltakere. Jeg søkte innpass ved tre barnehager først. Når disse barnehagene ikke ble aktuelle var dette blant annet på grunn av manglende samtykkeskjema fra foreldre eller manglende kapasitet til å ta i mot en forsker. Om barnehagen jeg til sist valgte å kontakte kunne jeg lese at de på jevnlig basis har besøk av studenter, og at barn og ansatte er vant til å videofilmes. Dette syntes jeg var en fordel med tanke på å skape færrest mulig forstyrrelser og uromomenter i hverdagen deres. Jeg fikk også vite at barnegruppen besto av både jenter og gutter, samt minoritetsspråklige barn. Styret understreket at barnehagen er opptatt av forskning og gjerne vil legge til rette for forskning innen barnehagefeltet. Jeg opplevde det også av betydning at styret og pedagogisk leder gav uttrykk for en interesse for forskningens fokus.

Avdelingen jeg fikk anledning til å utføre feltarbeidet mitt i hadde 20 barn, hvorav tolv var gutter og åtte jenter, i alderen 3-5 år. Et flertall av barna bodde sammen med begge sine foreldre, og flere hadde søsken på andre avdelinger. Fem av barna hadde flerspråklige foreldre fra annen kulturell bakgrunn enn norsk. Til sommerferien sluttet åtte av barna på avdelingen, enten på grunn av skolestart eller fordi de skulle begynne på andre avdelinger i barnehagen. Dette var tre jenter og fem gutter.

⁴⁵ Jeg har valgt å benytte begrepet *Barn med etnisk minoritetsbakgrunn* eller *Barn med minoritetsspråklig bakgrunn* (NAFO), da ståstedet her er mer objektivt sett fra et samfunnsperspektiv enn eksempelvis «barn med annen etnisk bakgrunn». Utgangspunktet for en slik begrepsbruk er at det finnes en majoritet og flere minoriteter i samfunnet. Det 'tause' eller uuttalte her er at det er det norske samfunnet som er utgangspunktet for begrepsfestingen. Sett i et verdensperspektiv vil det jo være den såkalte 'norskættede befolkningen' som er en minoritet. Offisielt bruker man til vanlig begreper som knytter an til språk, og språk/morsmål kan oppleves som en lite sensitiv størrelse. Etnisk bakgrunn kan oppleves mer sensitivt (med referanse til Zachrisen, (3.12, 2018 i e-post, se også Zachrisen, 2013). Opplæringsloven bruker begreper som *språklige minoriteter* og *minoritetsspråklige*.

⁴⁶ Det vanligste er at barn går i mellomstore barnehager, det vil si barnehager med mellom 51 og 75 barn. (hentet fra <http://utdanningsspeilet.udir.no/2017/innhold/del-1/1-3-barnehager/>).

Påfølgende høst begynte det seks nye barn: tre jenter og tre gutter. En assistent sluttet også til sommeren, og en assistent ble da flyttet over fra en annen avdeling i barnehagen. Personalet på avdelingen besto av to barnehagelærere, én assistent, én ekstra-assistent og én spesialpedagog som kom fast noen timer hver uke.⁴⁷ Én dag ukentlig hadde avdelingen én ekstra assistent i tillegg. Da studien hadde som fokus et gitt fenomen, i lys av en regional ontologi og hvordan fenomenet kom til uttrykk i en barnehageverden, var det naturlig å involvere samtlige ansatte ved avdelingen, uavhengig av faglig bakgrunn. Dermed har ikke studien min fokusert på hvorvidt det finnes likheter og ulikheter i ansattes uttrykk for forventninger basert på utdanning eller faglig bakgrunn og erfaring. I løpet av feltarbeidet mitt hadde avdelingen også tidvis personer i arbeidsavklaring samt flere vikarer. Barnehagen lå i et boligområde med ulike boformer representert i nabolaget. Barnehagen hadde et rikt uteområde, litt kupert, med veksling mellom flat veg, gresskledd hauger, sand, asfalt og gressplen, og med mange ulike lekeapparater og forskjellige lekeområder.

⁴⁷ Enkelte av «assistentene» jeg refererer til, hadde utdanning innen barne- og ungdomsarbeid, og når jeg refererer til «pedagogene» så inkluderer dette også styrer og spesialpedagog. Utelatelse av fagttittel er gjort av anonymitetshensyn.

		Ansatte	Kommentarer	BARN						
Pedagog	Ane			3,5 år	4 år	4,5 år	5 år			
	Ine	Fast ansatt på avdeling	Liv					Ester	Even	Anne
	Randi	Fast ansatt på avdeling						Helena		Eli
	Oda	Ukentlige timer						Vera		Mariann
	Lene	Ukentlige samlinger						Hedda		Kari
	Ella							Mohammed		Alma
Assistent	Mikal	Fast ansatt på avdeling		Arne		Vidar				
	Nina	Fast ansatt på avdeling		Roger		Martin				
	Karianne	Ansatt		Amir		Stein				
	Jelena	Ansatt				Espen				
	Nils	Kort periode				Ole				
	Hilde	Ukentlige samlinger								
Vikar	Gro									
	Ingrid									
	Erle									

Figur 1 – Figuren viser en oversikt over ansatte og barn i barnehagen. Av figuren kan det virke som om det er flere ansatte på avdelingen enn beskrevet. De ulike assistentene arbeidet ikke alle på avdelingen samtidig

4.2.2 Metoder

I dette avsnittet gjør jeg rede for de valgte metodene og bakgrunnen for å velge disse. Metoder kan aldri være nøytrale verktøy eller uten teoretiske antakelser (se også Abrahamsen, 2010, s. 43). Metodene som er valgt til denne studien, inneholder således idéer og antakelser om hvordan jeg kan oppnå tilgang til fenomenet normalitet (Jordan & Henderson, 1995). Ettersom livsverden er kompleks, understrekes i livsverdenforskning betydningen av variasjonsrikdom når det gjelder innsamlingsmetoder (Bengtsson, 2005; Johansson, 2003). Valg av metoder er således gjort basert på en kombinasjon av forskningsspørsmål, den ontologiske forståelsen knyttet til den bestemte

virkeligheten som prosjektet har som mål å studere (Bengtsson, 2013b), samt med bakgrunn i et fenomenologisk hermeneutisk livsverdenperspektiv (Gadamer, 2012; Heidegger, 2007). Det var av betydning at metodene skulle yte respekt for de livsverdener som studeres (Bengtsson, 2013b; Johansson, 1999). I et fenomenologisk hermeneutisk livsverdenperspektiv handler datainnsamling om å søke beskrivelser, ytringer, karakteriseringer, handlinger og møter, samt andre mulige uttrykk for fenomenet som skal utforskes. Mitt ansvar som forsker var å finne gode metoder som kunne gi rammer for, og retning til de mange meningsrelasjonene når fenomenet normalitet skulle utforskes: «...in order to see the phenomenon, its otherness and meanings» (Dahlberg, et al., 2011, s. 172). Jeg har valgt to metoder: observasjon og intervju. Barns og voksnes interaksjoner ble dokumentert ved hjelp av videokamera, og jeg gjennomførte intervjuer med de ansatte (7 personer totalt).

Med utspring fra en livsverdenontologi slik Merleau-Ponty (1962/2014) beskrev den, regnes begge metodene som hensiktsmessig når et fenomen skal utforskes, beskrives og tolkes (Bengtsson, 2013b). Bengtsson presiserer at ved å benytte metoder som intervju og feltobservasjoner skapes grunnlag for og eksistens til den hermeneutiske sirkelen fra forskningens begynnelse (2013b, s. 9).

Observasjon og intervju ses ikke som motsetninger i et livsverdenperspektiv. Metodene kan benyttes separat eller de kan kombineres på ulike måter i den hensikt å komplementere hverandre (Bengtsson, 2013 b).

4.2.3 Forstudie

Jeg valgte å gjøre en forstudie i den aktuelle barnehagen over to uker før jeg begynte selve studien min. Formålet var å bli kjent, og la barn og voksne bli vant til min tilstedeværelse. Jeg ønsket også å undersøke hvilke situasjoner uttrykk for verdier og normer kunne tenkes å tre fram

i tilknytning til forventninger til hvordan barn bør være og forholde seg. I løpet av disse to ukene fikk jeg god anledning til å observere interaksjoner i lek og aktiviteter inne på avdelingen og ute på lekeområdet, under måltider, i ulike samlinger og under garderobesituasjoner med på- og avkledding. En nødvendig forberedelse var å forsikre meg om at kamera fanget opp det jeg ønsket, selv om dette samtidig er komplisert da man ikke vet hva som vil skje. Man kan likevel være systematisk, og utforske hvilke situasjoner som kan være viktige å fange på film – det vil si å følge barns og ansattes bevegelser og forflytninger, være tilstede i ulike rom, og så videre.

For å kunne fange opp forventninger til og mellom barn gjennom observasjon fokuserte jeg på situasjoner der mer enn ett barn var tilstede og hvor barna delte et felles fokus. Dette kunne være i en pågående lek eller når barn tok initiativ til lek eller annen aktivitet. Andre aktiviteter kunne være å sitte ved langbordet og legge puslespill eller lage perlemønstre på brett. Barna konstruerte også ulike figurer av myke brikker, laget mat av lekedeig eller bygget med store klosser i garderoben. Under disse aktivitetene forekom uttrykk mellom barna som kommuniserte forventninger til hverandre om hvordan barn bør være og forholde seg til andre. Iblant var disse forventningene knyttet til normer og verdier, og jeg søkte å fange opp uttrykk som var rettet mot forventninger om normalitet. Min oppmerksomhet var også rettet mot samlinger, hvor ansatte hadde ulike ting de ønsket å formidle til barna. Iblant var dette beskjeder og informasjon eller det handlet om å lese bok eller synge sanger sammen. Andre ganger var tema rettet mot forventninger fra voksne til barn – normer og verdier som jeg tolket som uttrykk for forventninger til barns normalitet. Mens jeg observerte i samtlige av barnehagedagens ulike situasjoner, erfarte jeg at det ikke var avgrenset til deler av dagen eller under spesifikke aktiviteter at barn og voksne gav uttrykk for forventninger om normalitet til barn. Uttrykk som formidlet normer og verdier rettet mot barns normalitet syntes dermed mulig å fange gjennom kameranlinse i samtlige av barnehagens daglige

aktiviteter. Da jeg senere kunne begynne studien min, hadde jeg en idé om hvilke situasjoner jeg skulle velge, og hva jeg skulle fokusere på når observasjoner ved hjelp av videoopptak skulle starte.

Observasjon kan gjøres på ulike måter: forskeren kan for eksempel delta aktivt i det hverdagslivet hun skal forske i. Mitt valg var en ikke-deltagende observasjon da en «passiv» observasjonsrolle virket mest hensiktsmessig for å kunne få øye på til dels subtile, og iblant mer tydelige uttrykk for erfaringer og forventninger knyttet til et komplekst fenomen som skulle utforskes. Utstyret som benyttes har også en betydning for kvalitet. Jeg valgte et håndholdt kamera, og kun unntaksvis sto kamera stille, plassert på en hylle. Når kamera sto stille var dette for å gjøre opptak fra måltider, hvor kameraets vinkel inkluderte begge bordene der måltidet pågikk. Målet med kamera med håndtak var nettopp å kunne være nær barns høyde under opptak.

4.2.4 Observasjon

Hvordan kan så det som viser for barn og voksne vise seg for forskeren? Livsverdenontologi gir oss muligheten til å observere og forstå virkeligheten på bestemte måter. Bengtsson framholder at dersom vi ønsker å forstå ulike situasjoner i barnehage- eller skolesammenheng, må vi søke å forstå dem i sin levde og uttrykte kontekst, da det er her situasjonene har sin mening (Bengtsson, 2013b, s. 8). Bengtsson minner også om at mennesker ikke kun er sosiale og talende, men i tillegg kroppsliggjorte subjekter. Å observere gir dermed muligheten til å være tilstede, ta del i andres livsverdener, for en periode å være nær deltakernes levde kropp og virkelighet (2013b). Observasjon gir mulighet for å oppdage mellomkroppslig kommunikasjon innenfor en gitt kontekst som barnehagen, de ulike rommene, situasjonene og tingene utgjør. Å «fange» forventninger om normalitet gjennom observasjon krever således – og som nevnt under forstudien – oppmerksomhet fra forskeren knyttet til å oppdage uttrykk for normer og verdier deltakerne imellom, om hvordan barn bør være og forholde seg. Bengtsson

framhever at gjennom observasjon møter forskeren handlinger og det levde språket som mennesker spontant bruker i sin praksis, til forskjell fra språket som benyttes når deltakerne reflekterer over egen praksis i et intervju (2013b). Å filme observasjonene ved hjelp av videokamera vurderte jeg ville gi et rikere materiale enn jeg kunne registrere og skrive ned undervegs.

Jeg var en del av barnehagens delte livsverden, samtidig som jeg hadde en innstilling om at rollen min som forsker ville være «interessert observatør» av barns og voksnes intersubjektive møter. Abrahamsen (2010, s.65) kaller denne rollen for å være «en beskjeden gjest», i utgangspunktet og på sett og vis en tom rolle som må fylles av den enkelte observatør. Overfor barna søkte jeg å være en vennlig voksen, men forskjellig fra de andre voksne i barnehagen i det at mitt fokus i hovedsak var gjennom katedralens linse, og at jeg hverken satte grenser eller deltok aktivt i barnehagens praktiske liv (Johansson, 2011, s. 45). Det å skulle være stille, og uten å relatere meg til barna eller ansatte som jeg mer enn gjerne skulle blitt ordentlig kjent med, var også en spesiell og til tider ubehagelig opplevelse av å være avvisende. Jeg forsøkte å møte barna som kastet blikk på meg, med vennlige blikk tilbake – og iblant et smil. En annen opplevelse som heller ikke var udelt behagelig, var den å «oppta plass» innenfor et relativt lite område, å ta opp rom der barn og voksne levde sine daglige liv. Samtidig var det nødvendig å forflytte seg for å følge barns og voksnes interaksjoner i den retningen de tok. På tross av intensjoner om å være så stille som mulig for å unngå å forstyrre, så jeg på opptakene at smil og blikk ble utvekslet mellom barna og meg, og iblant også med de ansatte når eksempelvis noe morsomt skjedde. Lyder fra opptakene avslørte også lav latter iblant, og slik blir det tydelig at forskerens kropp er en levende kropp også. Den er ikke en kropp som kan beherskes hele tiden, men som i stedet var en del av den levde kommunikasjonen i omgivelsene.

Da de ansatte ikke hadde særlig tid til å prate mer uformelt undervegs i den tiden jeg var tilstede i barnehagen eller å reflektere over

observasjonssekvenser sammen med meg, var det særlig betydningsfullt å gi de ansattes ulike meninger og livsverdener rom for å komme til syne gjennom intervju.

4.2.5 Intervju

Å snakke med andre mennesker regnes som en grunnleggende kommunikasjonsmåte. Gjennom å snakke med en studies deltakere kan vi lære dem å kjenne, vi lærer om deres erfaringer, følelser og håp, og om den verden de lever i (Brinkmann & Tanggaard, 2010; Kvale, 2006). Et intervju innebærer således å møte og nærme seg den andres livsverden. Bengtsson (2013b) framhever som en fordel med intervjuet at det gir deltakerne en mulighet til å snakke om ting som har skjedd, og situasjoner som ellers kan være vanskelig å snakke om. Mitt mål var at ved å inngå i en faglig konversasjon i et intervju med deltakerne (ansatte) i studien min, ville dette også kunne føre meg nærmere en forståelse av den mening som ansatte gir normalitet. I intervjuet får deltakerne selv anledning til å velge hvilke ord de vil benytte for å fortelle om sine levde erfaringer knyttet til fenomenet i fokus.

Et forskningsintervju som er opptatt av å skape dialog – og samtidig holde fokus på fenomenet som utforskes – må finne en balanse mellom det strukturerte og det ustrukturerte. Intervjuene i studien formet jeg som semi-strukturert dialog, og det ble benyttet de samme temaene til refleksjon under hvert enkelt intervju (Kvale, 2006). Fenomenet normalitet kan være komplisert å snakke direkte om, og ideen var at å utforske fenomenet på mer indirekte måter, ville kunne skape større frihet og assosiasjoner for deltakerne. Jeg ville også forsøke å unngå at jeg som forsker framsto på en måte som gav signaler om «de riktige svarene» å gi. For å teste ut spørsmål og tema i intervjuguiden, valgte jeg å gjøre et prøveintervju først med en erfaren barnehagelærer. Hun pekte ut et par av spørsmålene som virket uklare for henne og som førte til at jeg endret ordlyden. Hun kom også med et forslag til et annet punkt i guiden. Slik gav hennes innspill nyttig tilbakemelding som kunne brukes

til å finstemme intervjuguiden. Dette var hjelpsomt med tanke på å framstå tydeligst mulig for intervjudeltakerne mine. Spørsmål jeg stilte deltakerne fra intervjuguiden var eksempelvis: Hva skal til for å gjøre deg bekymret for et barn? Når du ser for deg et annerledes barn, kan du beskrive dette barnet? Hva tenker dere voksne på avdelingen om regler? Er reglene absolutte eller til å lempes på? Kan du beskrive en situasjon hvor barn eller voksne ble uenige om noe og det utviklet seg en konfliktsituasjon?⁴⁸ Målet var så detaljerte og presise beskrivelser som mulig, med færrest mulige abstraksjoner og generaliseringer. Min rolle som forsker var også å søke og legge til rette for at den som ble intervjuet ble oppmuntret til å uttrykke dypt forankrede meninger heller enn overflatiske holdninger og alminnelige oppfatninger. Livsverdenbasert intervju bør gi rom for det umiddelbare, noe som krever spontanitet og forpliktelse fra forskeren. Spontanitet syntes særlig tydelig i forbindelse med tema knyttet til «et annerledes barn», tema knyttet til «likhet og rettferdighet» samt «rom for følelsesuttrykk.» Det spontane og umiddelbare kom også til uttrykk ved at flere av intervjudeltakerne plutselig sa: «nå ble jeg veldig engasjert!» eller «nå snakket jeg meg visst helt bort!» Flere gav også uttrykk for at tiden forsvant, og at de kjente seg slitne etter å ha vært så engasjert og involvert i én til halvannen time. Når en deltaker gav uttrykk for «dette ble visst en digresjon», så opplevde jeg som forsker det positivt å la deltakeren følge sine egne tanker et stykke på veg, og jeg så heller ikke utsagnene som digresjoner uten betydning for fenomenet.

Intervjuguiden ble også benyttet som en struktur for meg som forsker, og som en hjelp til å holde fokus rettet mot deltakerens perspektiv og fenomenet under hele intervjuet. Denne vekslingen mellom interesse for deltakeren og interesse for fenomenet, har en særlig betydning for

⁴⁸ Se vedlegg nr. 5 for komplett intervjuguide, side 343–344.

forståelsen og for det å benytte intervjuer i forskning (Dahlberg, et al., 2011). Idet at intervjuene ble formet som semi-strukturert, lå et ønske om å skape interaksjon med kontinuerlig deling og diskusjon av de ulike perspektivene som to personer har når fokus er et felles tema (Kvale, 2006). Gadamer viser til spill eller lek, og framholder at et intervju tar plass i og gjennom oss (2012; Vilhauer, 2010). Det var også viktig for meg å tone ned min egen erfaringshorisont for ikke å skygge for deltakerens horisont.

Intervjuene gav et tydeligere rom for ansatte til å sette ord på sine forventninger og erfaringer knyttet til fenomenet normalitet. Min rolle som forsker var da å gjøre det enklere for deltakerne å synliggjøre og fortelle sine historier, og å være der med deltakeren og fenomenet (Gadamer, 2012). For å engasjere den enkelte deltaker til å fortelle fra sine egne, unike erfaringer, ba jeg dem om å beskrive konkrete hendelser. Med dette søkte jeg å få fram eksempler fra ansatte i barnehagen som kunne gi innsyn i, og ny kunnskap om hva og på hvilken måte deltakerne erfarer fenomenet normalitet og uttrykk for hva dette betyr for dem. Intervjuene ble således betraktet som fortellinger og utsagn skapt i fellesskap – et felles produkt av forsker og deltaker.

I løpet av de to ukene intervjuene ble gjennomført, ble samtlige pedagoger samt en assistent intervjuet individuelt, mens to assistenter ble intervjuet sammen. Grunnen til at to av deltakerne ble intervjuet sammen, handlet om uttrykte behov fra assistentene. Begge hadde satt ord på til pedagogisk leder at de kjente ubehag ved å skulle intervjues, særlig alene med forskeren. På den ene siden er det mest hensiktsmessig å utføre intervjuer under like forhold. På den annen side skal et intervju skape trygge, respektfulle rammer, hvor den som intervjues kan oppleve å bli engasjert og kjenne det mulig å dele egne dypere lag av mening med forskeren. Av den grunn ble de to assistentene intervjuet sammen, og i intervjuet virket assistentene trygge ved at de uttrykte seg begge i engasjert samarbeid med hverandre og med meg som forsker.

4.2.6 Gjennomføring av feltarbeidet

Forberedelsene til feltarbeidet startet med at studien ble meldt inn til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) høsten 2015.⁴⁹ Godkjenningen fra NSD forelå den 4. desember 2015. Etter at studien var godkjent, kunne jeg avtale nærmere med aktuell barnehage, og når samtlige foreldre og ansatte hadde mottatt informasjonsskjema og undertegnet samtykkeskjema, kunne feltarbeidet starte.

Feltarbeidet ble gjennomført våren og høsten 2016, fra april til oktober, med videofilmede observasjoner i gjennomsnitt tre dager pr. uke. Hvert besøk hadde en varighet på mellom én og halvannen time. Observasjonene viser sekvenser hvor barn og/eller voksne samhandler. Uken etter at jeg hadde fullført observasjonene (oktober) gikk jeg i gang med intervjuer. Gjennom et forløp på to uker intervjuet jeg de ansatte på avdelingen der forskningen min foregikk, samt en assistent og to pedagoger som hadde befatning med barnehagen

Materialet mitt består av totalt ca. 15 timer med filmsekvenser fordelt på 168 videoobservasjoner, hvorav enkelte sekvenser er en fortsettelse av samme situasjon (observasjon). Følgelig defineres *sekvens* som «en rekke av filmopptak som danner en helhet» (Greve, 2007, s. 110). En observasjon er identifisert ved at barn og/eller voksne sammen med barn inngår i en interaksjon som vedvarer, og som inneholder uttrykk for forventninger knyttet til barns måter å være og forholde seg på. Utenom disse opptakene slettet jeg en del, da dette var opptak som ikke involverte personer som var i interaksjon. Forskjellen mellom sekvens og observasjon er at jeg av ulike grunner valgte å stoppe å filme, og dermed avslutte sekvensen. En sekvens innebærer følgelig fra jeg startet kamera og til jeg slo det av. Observasjonen kunne imidlertid fortsette, hvorpå jeg startet en ny videosekvens. Årsaken til at jeg stoppet en sekvens, kunne eksempelvis være at barn stilte seg foran kamera og henvendte seg til

⁴⁹ Se vedlegg nr. 1, side 331–332 for NSDs prosjektkvittering.

meg eller at barn forflyttet seg. De ulike sekvensene varer fra noen få minutt og opptil 71 minutter. Transkriberte observasjoner utgjør 171 sider med tabeller. I tillegg består datamaterialet mitt av syv intervjuer med ansatte. Intervjuene hadde en gjennomsnittlig varighet på halvannen time. Intervjuene utgjør totalt 169 sider tekst.

Under følger en tabell som viser en oversikt med organisering og avgrensning av studiens datamateriale:

Tabell 1 – I studiens datamateriale

Totalt antall timer/minutter med videoobservasjon	Ca 15 timer
Totalt antall observasjoner	168
Varighet på observasjonene	Fra et par minutter til 71 minutter
Totalt antall timer/minutter med intervjuer	8 timer
Varighet på samtalene	Fra 30 til 112 minutter
Avgrensning av videoobservasjoner	<ol style="list-style-type: none">1) Observasjoner som faller utenfor studiens fokus og sekvenser som ikke viser interaksjon er valgt vekk.2) Flere videosekvenser er satt sammen til én observasjon.3) Flertallet av observasjonene utendørs er valgt bort på grunn av manglende innhold av interesse, lyd kvalitet eller at barn fra andre avdelinger kom med.4) Avgrensning ut fra studiens definisjon av normalitet (se side 13) og hvordan <i>forventninger</i> (se side 90–91) om normalitet tenkes komme til uttrykk gjennom <i>normer</i> og <i>verdier</i> (se side 6)5) Skriftlig analyse av flertallet av observasjonene

Avgrensing av intervjuer	1) Ut fra de tema som utkrystalliserte seg gjennom videoobservasjonene 2) Avgrensing ut fra studiens definisjon av normalitet, og hvordan forventninger om normalitet tenkes komme til uttrykk.
Antall sider skriftlig tekst av observasjoner og kommentarer	171 A4 sider med tabeller
Antall sider skriftlig tekst av intervjuer og kommentarer	169 A4 sider tekst

4.3 Analyse

I det følgende presenteres studiens tolknings- og analysegrunnlag. Ved fortolkning av levd erfaring forstås helheten som avhengig av delene slik delene kun blir meningsfulle mot en bakgrunn av helhet. Analysen foregår således i en hermeneutisk spiral, og et dialektisk aspekt ved den hermeneutiske spiralen kan være at fenomenet (normalitet) som studeres må relateres til den helheten det (fenomenet) er en del av.

I henhold til Gadamer (2003, 2012) kreves det at før vi kan forstå det som blir sagt, må vi oversette fra ett språk til et annet, og på den måten blir oversettelsen et bilde på den hermeneutiske prosessen. Siden det ikke kan være nok å oversette ord for ord, men meningen også må oversettes slik at den kan forstås innenfor en annen språklig kontekst, er all oversettelse dermed allerede en fortolkning. «Oppgaven for en hermeneutikk som innreflekterer vår historiske eksistens, ville være å utvikle de meningsrelasjonene i språk og samtaler som blir borte bak ryggen vår» (Gadamer, 2003, s. 32). Og slik Heidegger (2007) og Gadamer (2003) har vist oss utføres en pendling mellom forforståelse og forståelse. På samme måte kan tatt-for-gitte fenomen som normalitet

synliggjøres gjennom å bli gjenstand for oppmerksomhet gjennom refleksjon og ved at bevisstheten økes når ting ikke lengre tas for gitt.

Forskning som tar utgangspunkt i Merleau-Pontys teori om livsverden presenterer ikke en rigid prosedyre som kan benyttes i all empirisk livsverdenforskning. Dette gjelder når forskningsresultater skal vurderes, og med tanke på innsamling og analyse av materialet. Konsekvensen av dette er at livsverdenforskning stimulerer til metodekreativitet, ser Bengtsson (2013b, s. 10). Bengtsson presiserer at det er misvisende å skrive om «funn» (s. 10-11). Dette fordi funn indikerer noe man nærmest snubler over og «finner» uten anstrengelse. Tvert imot er alle sider ved forskning hardt arbeid, noe som medfører at man kommer frem til og rapporterer om resultater (Bengtsson, 2013b). Samtidig viser Greve (2008b, s. 70) oss at resultater, forstått som et økonomisk begrep kan gi skinn av noe «endelig, evig», som ikke ligger innenfor rammene av forskning i livsverdenperspektiv. Etter å ha grunnet over disse perspektivene, er det likevel resultater som jeg tenker best beskriver mine anstrengelser for å komme nær nok, og dele min livsverden med barn og ansatte i deres barnehageverden med mål om å finne mening, og søke å forstå ulike perspektiver og uttrykk for forventninger til studiens fenomen.

4.3.1 Tolkning

Med utgangspunkt i teorien om livsverden startet min fortolkning under observasjonene og i intervju med en forståelse av at både deltakere i studien og forskeren selv er uløselig bundet til sine ulike livsverdener. Av den grunn er det nødvendig å forsøke å bygge bro mellom forskerens livsverden og deltakernes livsverden, ved hjelp av møter mellom livsverdener (Bengtsson, 2013b, Johansson, 1999). Slike møter skapes gjennom en studies metoder.

Med Merleau-Pontys teori til grunn (1962/2014) forstås den levde kroppen som budskapsformidler. Ved å observere og tolke ansattes og

barns kroppsliggjorte uttrykk og ved hjelp av intervju med de ansatte, trådte de ulike kroppstemaene fram, som analysen knytter til normer og/eller verdier «uttrykt som forventninger til normalitet». Gjennom intervjuene gav de ansatte sine beskrivelser som jeg har tolket som den mening de gir normalitet. Beskrivelsene avspeilte like og ulike synspunkter, slik også hver og én deltaker basert på eget perspektiv sanser og oppfatter fenomenet. Perspektivene krysser videre hverandre og presenterer til forskeren alminnelige, felles meninger som gjør forskeren i stand til å forstå det aktuelle fenomenets struktur. Som eksempel kan gis at det å snakke om et annerledes barn framsto som vanskelig for de ansatte, mens det å snakke om hvert barns normalitet virket mer naturlig og gjenkjennbart for deltakerne. Et fenomen ses ikke i sin fullstendighet da det i så fall ville innebære en abstraksjon, mens en overlapping av flere perspektiver vil kunne lede oss til å gripe et fenomens struktur (Merleau-Ponty, 1962/2014). Slik har jeg søkt å bygge bro fra «uttrykk for forventninger» til bilder som varierer hvor noe utgjør bakgrunn og noe figur, og som viser sider ved det komplekse og sammensatte fenomenet normalitet. Grunnlagsforståelse og analyseprosess gjorde det dermed mulig å identifisere hvilken mening som gis fenomenet av ansatte og barn, og hvilke kroppsliggjorte erfaringer og forventninger som uttryktes til barns væren eller måter å forholde seg på – som individ og som del av fellesskapet. Dette var samtidig et komplekst arbeid som viste hvor krevende det er å «forstå uttrykk for forventninger om normalitet» og innebar et svært grundig arbeid med systematisk dybdeanalyse og refleksjon – en stadig veksling mellom helhet og del – slik den hermeneutiske prosessen beskriver.

Formålet for tolkningen er en tekst som kan enten være bokstavelig (som ved intervjuene) eller billedlig, hvor sosiale handlinger oppfattes som meningsfylte symboler, og med teksten som symbol (Ricoeur, 1981). Bengtsson argumenterer mot flere teoretikere som har foreslått et gitt (ulikt) antall kategorier som skal kunne gi en detaljert beskrivelse av livsverden, uansett forskningsfokus og spørsmål. (Bengtsson, 2013b, s.

7). Bengtsson mener at kategoriene ikke kan være uttømmende da et livsverdenperspektiv innebærer en utforskende framgangsmåte, mens klassifikasjon ofte har deduksjon som sin hensikt (2013b).

Teorien om livsverden utgjør en støtte for forskeren å identifisere, tolke og forstå fenomen på en sensitiv måte. I henhold til Bengtsson (2013b) er ikke stringente prosedyrer noen garanti for relevante resultater. Samtidig er det å følge visse kriterier for tolkning avgjørende når forskeren vurderer en tolkning som god (Johansson, 1999). Jeg presenterer tolkningskriteriene som jeg har lagt til grunn for studien under avsnitt om kvalitet (se side 131–136).

4.3.2 Å gjenskape observasjoner og intervju til tekst

Gjenskaping av observasjoner

En hermeneutisk tolkningsprosess krever at jeg som forsker foretar en rekonstruksjon av barns og voksnes delte livsverden i barnehagen (van Manen, 2015). Jeg hadde et filmmateriale som viser barns og voksnes ulike mellomkroppslige møter, «fastfrosset» i filmsekvenser som ikke fanger opp at de ulike situasjonene fortsatte eller tok nye retninger etter at kamera var slått av. Jeg måtte forsøke å gjenkalle disse situasjonene ved å se gjentatte ganger på opptakene mine, med en forståelse av at min gjenskaping blir tolkninger i skriftlig språk. I arbeidet med tolkningen har mitt mål vært å søke og forstå og avdekke forventninger og erfaringer som kan ses i sammenheng med fenomenet normalitet gjennom deltakernes uttrykk, måter å handle på og forholde seg (Gadamer, 2012; Merleau-Ponty, 1962/2014). Forskningsspørsmålene mine gav retning og grenser for hva jeg rettet oppmerksomheten mot.

Etter at videoopptakene var gjort, gjorde jeg notater i en loggnotater, eller leste inn mine umiddelbare inntrykk i en lydfil før jeg gikk hjem. Mens inntrykkene fortsatt var ferske, så jeg etter hver dags opptak gjennom samtlige av opptakene og laget en grovoversikt over hva som

var på filmsekvensene. Dette kunne være å spesifisere hvilken situasjon sekvensen inneholdt, og å se de sekvensene som viste en «hel» observasjon, i rekkefølge. Jeg registrerte så hvilke deltakere som var med. Det som i neste runde fanget min oppmerksomhet var interaksjoner der barn og voksnes uttrykk kunne tolkes som forventninger knyttet til normer og verdier om hvordan barn bør være og forholde seg. Dette handlet eksempelvis om når ansatte hadde samling med barna og gjennomgikk regler for avdelingen, og barna fikk komme med innspill, eksempelvis til tema «hvordan er en god venn». I gjenskapingen gjaldt det å strebe etter å få tak i den enkelte deltakers uttrykk og perspektiv, og søke å forstå den mening som gis normalitet. For å få til dette, var det nødvendig å se filmsekvensene mange ganger – stoppe opp – se om igjen, lytte og skrive ned uttrykk og handlingsforløp. Situasjonene som jeg fokuserte på i et forsøk på gjenskapning, varierte mellom aktiviteter igangsatt av voksne eller aktiviteter/lek som barn valgte selv. Noen situasjoner som syntes å framkalle forventning kunne være i barnas lek eller når voksne hadde samlinger med barn. Også i konfliktsituasjoner framkom uttrykk for forventninger til hvordan barn bør være, og som jeg kunne se i sammenheng med normalitet. Overgangssituasjoner (eksempelvis ryddetid, fra samling til måltid, garderobe til utelek) frambrakte også endel forventninger til og mellom barna. Filmsekvensene viste dermed en god variasjon i situasjoner, og samtlige (bortsett fra ukentlige turer) var noe jeg hadde opptak av interesse fra. Grunnen til at jeg ikke filmet under turene, var at tempoet ville medføre vansker med å holde kamera stødig, og å fange opp lyden godt nok – noe jeg også erfarte når jeg filmet under uteleken. Jeg beholdt likevel enkelte opptak tatt utendørs, da sekvensene inneholdt observasjoner av det jeg tolket som normalitetsforventninger mellom barn. Situasjonene jeg valgte å ta med meg videre i tolkningsprosessen, innebar såldes et variert utvalg av intersubjektivitet mellom voksne og barn og barn imellom. Slik blir noen situasjoner valgt bort, mens andre blir med videre i prosessen (Gadamer, 2012). Samtidig er forskeren i dialog med teksten, og nye spørsmål aktualiseres.

Barna fordeler seg relativt jevnt i observasjonene som inkluderer barn fra hele aldersspennet på 3-5 år, men med en overvekt av 4-5 åringer i situasjonsbeskrivelsene som presenteres i resultatkapitlet. Grunnen til at de yngste (3-åringene) i mindre grad er med i beskrivelsene, er at barna gjerne lekte handlingsbasert, der innholdet i leken dreide seg om å kjøre med biler, bygge med klosser eller leke med dukker og lage måltid i familiekroken. I disse situasjonene fantes også muligheter for uttrykk for forventninger til måter å være barn på, men atskillig mer implisitt. Jeg vurderer det slik at materialet mitt består av mange og fyldige videoobservasjoner fra et variert utvalg situasjoner, hvor de fleste voksne og hele aldersspennet til barna er representert. Materialet inneholder også mange utklipp fra intervjuer, hvor de ulike faggruppene er en del av bildet. Slik tenker jeg studien har potensial til god kunnskap fra et rikt materiale om den mening som gis normalitet, og hvilke mulighetsrom som tilbys barn og voksne i lys av dette fenomenet.

For å kunne gripe og begripe de ulike deltakernes meningsuttrykk var det viktig for meg å søke og forstå deltakernes kontekst – med andre ord deres delte livsverden i barnehagen. Selve prosessen knyttet til forståelse opplevde jeg betydningsfull: «förståelse blir viktigare än resultatet; ja processen är så att säga sitt eget resultat» (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 143). Prosessen handlet nå om å oppnå en bredde i forståelsen, hvor jeg vekslet mellom fokus på å være oppmerksom på helheten i den enkelte situasjon til deler av samhandlingen. Jeg søkte å konsentrere meg om ulike personers framtoning og uttrykk til samtlige hadde vært i fokus for min oppmerksomhet. Dette var en langsommelig og tidkrevende prosess. Nye inntrykk framkom for hver gjennomvisning, og mange situasjoner ble transkribert. De observasjonene jeg valgte å transkribere, inneholdt sekvenser hvor barn/voksne uttrykte normer og verdier som kunne gi retning til og innebære uttrykk for forventninger til normalitet: forventninger til barns måter å være og forholde seg på. Jeg valgte dermed bort situasjoner hvor jeg ikke avdekket kommunikasjon som jeg kunne se i tilknytning til forventninger om normalitet. Jeg måtte også

gjøre et utvalg i et stort materiale. Da var det av betydning å velge de observasjonene hvor jeg kunne identifisere forventninger. Jeg hadde en stor mengde tekst og bilder å forholde meg til, og viktigheten av å veksle mellom disse ble åpenbar – og gav ofte nytt meningsinnhold. Å tolke og forstå barns og voksnes kroppsliggjorte uttrykk er en møysommelig prosess som også involverer emosjonalitet. Det å strebe etter å forstå uttrykk for følelser var krevende, og jeg måtte stille spørsmål ved hvordan ulike uttrykk kunne forstås. Uttrykker barnet sinne, eller er det snarere snakk om skuffelse, irritasjon, frustrasjon? Hva betyr det at barnet eller den voksne snur seg bort fra interaksjonen? Er dette for å verne seg selv fra intersubjektivitet som ikke oppleves ivaretagende? Eller er det noe annet som har fanget barnets eller den voksnes oppmerksomhet? Det at jeg ofte hadde lest inn mine umiddelbare inntrykk før jeg forlot barnehagen, gjorde det mulig å lytte på ny til hvilke tanker jeg gjorde meg i situasjonene. Loggnotater og opptak var således nyttig – eksempelvis når det gjaldt å gjenkalle uttrykk for følelser.

Gjenskaping av intervju

Merleau-Ponty (1968) peker på at data (her intervjuene) mangler tilstedeværelsen til de som snakker, og det fullstendige omfanget av mening som framtrer fra gester og ansiktsuttrykk. Samtalen finnes ikke lengre, og er utflatet som endimensjonal lyd. Transkripsjonene ble av den grunn gjennomført kort tid etter at intervjuene var fullført for best mulig å ta vare på nyanser, kontekst og mine opplevelser som forsker knyttet til det enkelte intervju. Jeg utførte selv samtlige transkripsjoner. Transkripsjonene inkluderte pauser, uttrykk som sukk, hosting, latter og nøling. Jeg valgte å transkribere samtalen fra dialekt til bokmål, noe som ble vurdert viktig som en del av anonymiseringsarbeidet. På tross av så gode lydopptak og så nøyaktig, autentisk transkribering som mulig, vil forskningsdataene like fullt alltid være mindre enn forskningssituasjonen (Dahlberg, et al., 2011).

For å gjenkalle intervjuene og søke en dypere forståelse av det som ble formidlet, var det nødvendig å lese intervjuene om og om igjen. Jeg søkte å bli kjent med helheten i materialet først. I denne fasen er åpenhet særlig viktig, og målet mitt var å møte materialet med åpent sinn, heller enn å gjøre meg opp noen meninger. For å kunne oppdage noe nytt – annet enn det forskeren vet fra før, er «annenhet» (otherness) betydningsfullt i søkelyset – at det alltid finnes noe i den andre som er forskjellig fra en selv (Dahlberg, et al., 2011, s. 335). Som forsker forberedte jeg meg på ny forståelse. Gjenkalling er å la teksten vekke interesse, åpenbare ny forståelse for hver gjennomlesing, vekke nysgjerrigheten og gjerne også overraskelse. Ved flere repetisjoner kan pauser, nøling, gester og registrerte følelsesuttrykk være av særlig betydning for å oppnå en dypere forståelse av materialet. Jeg gjorde meg erfaringer med at når materialet er stort, er det særlig viktig å ha en forståelse for helheten før man dukker ned i delene. Å begynne med et helhetsfokus ble den naturlige måten å møte et fyldig materiale på, og en hjelp til å «tøyle» en (for)forståelse som var i ferd med å komme til syne (Dahlberg, et al., 2011). Jeg erfarte også at jo mer kjent jeg ble med datamaterialet, jo mer kunne min forforståelse utfordres og utvides.

Dataanalysen, sentral for all forståelse beskrives som nevnt som en bevegelse mellom helheten–delene–helheten. Samtidig er det viktig å se relasjonene i teksten og drive en dialog med dem ved eksempelvis å søke etter likheter og ulikheter. Gjennom en slik form for dialog oppdaget jeg at materialet også «snakket sammen». Jeg så tydeligst konturer av likhet, men også innspill av ulikheter og motsetninger mellom det ansatte formidlet i intervjuene og det et transkribert observasjonsmateriale viste. Det gav mening for meg i fortsettelsen å tolke de transkriberte intervjuene i relasjon til situasjonsbeskrivelsene (videofilmet). Jeg søkte etter sammenhenger og diskrepanser mellom de ulike deltakernes varierte formidling knyttet til fenomenet normalitet.

Jeg opplevde at de valgte metodene utfylte hverandre og gav rikere tilgang til fenomenet under utforskning. I løpet av en slik

sammenlignende prosess ble det dermed relevant å se intervjuene i lys av *temaene* som trådte fram i forbindelse med analysen av situasjonsbeskrivelsene fra felten. Et mål med analysen som i henhold til Gadamer (2012) involverer å forstå data på sine egne vilkår, er også viktig som prinsipp når det gjelder kunsten å forstå. Dette krever at forskeren ikke er spekulativ i sine forklaringer eller trekker lineære årsaksslutninger. Heller ikke kan forskeren gå ut over eller bortenfor presentasjonen av meningen ved fenomenet, men være tilstede for data som de gis gjennom livsverdenbeskrivelsen. Dette handler om å dele en felles mening – ikke et fellesskap av sjeler (Gadamer, 2012). Utfordringen for meg som forsker har vært å være sensitiv til både dataenes helhet og deler, og skrive så klart og artikulert at livsverdenens innebygde tvetydighet og dens mening kan gripes og begripes (Dahlberg, et al., 2011, s. 238). I neste avsnitt presenteres strukturen som lå til grunn for den beskrevne prosessen.

4.3.3 Analysestruktur og prosess

For å komme fram til og synliggjøre ulike tema har jeg pendlet mellom observasjonenes deler og helhet. Jeg har sett på likheter og ulikheter, hva som gjentar seg eller overrasker meg i barns og ansattes uttrykk og samlet disse og utfordret dem i møte med min erfaringshorisont og med teorien. Til grunn for en analysestruktur har jeg latt meg inspirere av Løkken (2011, s. 162), og under beskrives struktur og prosess gjennom syv ulike steg:

1. Spontan analyse: i løpet av opptaksperioden med filming og gjenkalling ved gjennomgang av de ferske opptakene daglig. Loggnotater og lydopptak av mine umiddelbare inntrykk til støtte.
2. Transkripsjonsanalysen (6 måneders arbeid): en prosess knyttet til transkribering i «samtale» med temaene som begynte å tre fram i materialet.
3. Sammenfatte og avgrense refleksjoner retrospektivt etter at transkripsjonene var ferdig.

4. «Gjen-se» og lese på ny ontologisk, epistemologisk, metodologisk samt normalitetsteori, med basis i Bengtsson (2013b), Dahlberg, et al., (2011), Gadamer (2012), Grue (2016), Johansson (1999), Merleau-Ponty (1994, 1962/2014, 2010), van Manen (2015), Tideman (2000) og Turmel (2008). Ny gjennomgang av tilbakemeldinger fra midtveisevaluering.
5. Videre analyse hvor transkripsjonene er utforsket med søkelys etter tema relatert til normer og verdier knyttet til fenomenet normalitet som forventninger til hvordan barn bør være og forholde seg. Et skjema med aktuelle rubrikker ble benyttet for å granske innhold og mening/erfaringsuttrykk.⁵⁰ Når analysen beskrives (resultatpresentasjon) søkte jeg å la hele strukturen med de mest sentrale deler og horisonter tre tydelig fram. Hovedtema presenteres hvor teksten søker å tydeliggjøre det betydningsfulle ved fenomenet normalitet, slik det har trådt fram som forventninger innenfor denne sammenhengen. Deretter beskrives hvert undertema fortløpende –også med tekst som beskriver viktige trekk ved fenomenet for akkurat dette temaet.
6. På neste analysenivå diskuterer jeg resultatene mine med basis i forskningsspørsmålene mine og i lys av teorier som knyttes til normalitet – og til ontologien om livsverden. Jeg diskuterer videre, med utgangspunkt i analysens hovedresultat aktuelle dilemma som kan tenkes oppstå ved de ulike normalitetsforventninger og med et særlig fokus på barn og voksne som rasjonelle.
7. Som en avslutning er resultatene analysert med tanke på betydning for barnehagens praksis og for videre pedagogisk forskning.

Gjennom hele analyseprosessen er identifisering av tema og videreutvikling av disse grundig diskutert med to andre forskere (mine veiledere), som også har sett filmsekvenser sammen med meg som utgangspunkt for diskusjon. Dette har vært betydningsfullt for utforming av tema, for ikke å se seg «blind» men få andres blick og forståelser av situasjoner også.

⁵⁰ For å kunne skape en helhetlig forståelse av observasjonsmaterialet, og kunne se delene i forhold til helhet, var det hjelpsomt å lage tabeller, se vedlegg nr. 4, s. 341.

4.3.4 *Analysens begreper – ulike nivå*

Teoretiske begreper og antakelser framhevet gjennom den regionale ontologien er begreper som danner forforståelsen i studiens empiri. Og gjennom en analyseprosess vokser også *empiriske begreper* fram. Eksempler på teoretiske (analyse) begreper i studien er «livsverden», «den levde kroppen», «væren-til-verden», «mellomkroppslige møter», «kroppslige subjekt», samt «erfaringshorisont». Begrepene har vist seg nyttige som teoretiske bidrag til å se (eksempelvis mellomkroppslige møter), men også til analysen og de ulike nivåene i analysen (eksempelvis erfaringshorisont). Foreliggende studies kroppsbelegg synliggjør ontologisk perspektiv og har også fungert som inspirasjon for framvekst av de empiriske begrepene. Studiens vektlegging av livsverden og kroppen som levd framkommer i de analytiske temaene, eksempelvis: «institusjonelle kropper», rasjonelle kropper», «regulerte kropper», «kropper som bekymrer». I lys av Merleau-Pontys teori er ikke den levde kroppen oppdelt i to uforenlige sfærer – det fysiske og det psykiske – men de bygger til sammen en psykofysisk enhet (Bengtsson, 2013). De ulike temaene trådte fram gjennom vekslingen mellom del og helhet (se også van Manen, 2015), og slik jeg ser det fungerte analysebegrepene som en støtte til å se fenomenet under utforskning, og barns, ansattes og forskerens levde kropper i en relasjonell og kontekstuell sammenheng. Analysebegrepene gav således anledning til og åpnet opp for å utforske normalitet i barnehagen.

Normer og *verdier* har fungert som retnings- og innholdsgivende for normalitetsforventninger. Og begrepet *forventninger* har fungert som analyseenhet i det studien har utforsket forventninger uttrykt til barn når det gjelder ønskede måter for barn å være og forholde seg – forstått som barns måter å «være normal». Studiens fokus har også fanget opp forventninger uttrykt til ansattes kommunikasjon, metodikk og interaksjoner med barn, sett i lys av institusjonelle forventninger.

I henhold til Overton (2006) vokser de *empiriske begrepene* fram gjennom analysen på observasjonsnivå, «... i en dialektikk med filosofiske antakelser og teoretiske begreper» (Rosell, 2016, s. 91). Studiens *empiriske begreper* er inspirert av teorien og utkrystallisert gjennom beskrivelser og tolkning av barns og ansattes uttrykk for forventninger om normalitet. De empiriske begrepene har således fungert på ulike nivå: for å beskrive resultater og for i en siste analyse å beskrive aktuelle dilemma ved normalitetsforventninger. Eksempler på empiriske begreper som skrives fram er: «institusjonelle kropper», «det rasjonelle barnet», «standardbarnet» og «mulighetsrom». Rosell viser til at slik kan den regionale ontologien, og begreper som løftes fram der, bli utfordret og videreutviklet, gjennom at observasjonene får vise retning og «tale» for seg – slik jeg også erfarte det på de ulike analysenivåene (2016, s. 91).

4.3.5 Å gjenskape mening – tema skrives fram

I arbeidet med tolkning reflekterte jeg over hvilke uttrykk for forventninger om normalitet som framkom gjennom normer og verdier som gir retning for hvordan barn bør være og forholde seg – som individ og som del av et fellesskap. Hva uttrykker barn som forventninger til hverandre og hvilke forventninger uttrykker de ansatte til barna? Hvilke uttrykk kan si noe om hva som er «innenfor» normalitet, og hva kan tenkes å uttrykke bekymringer for at barn faller utenfor et «normalområde»? Både nærhet og distanse til empirien er betydningsfulle dimensjoner når mening skal gjenskapes (Johansson, 2011). På den ene siden søkte jeg som forsker under feltarbeidet å være nær barns og voksnes delte livsverden for å få mulighet til å forstå kommunikasjonen mellom deltakerne. På den annen side ligger det en utfordring i både å skulle være nær deltakernes livsverdener – samtidig med nødvendigheten av å opprettholde en viss avstand som forsker. Dette impliserer således nærhet til barn og voksne, men samtidig med en

refleksiv avstand for å være i stand til «å se» (Johansson, 2011, s. 47, Ricoeur, 1973).⁵¹

Gjennom dette refleksive arbeidet med tolkning utkrystalliserte det seg på møysommelig vis tema som syntes å være betydningsfulle med tanke på å uttrykke forventninger om barns normalitet.

Analytiske tema

Prosessen med å skrive fram tema kan uttrykkes slik Gadamer (2012) og Heidegger (2007) beskriver det: som å gå i en dialog med teksten – og som fortolkningens bevegelse. Avdekking av aktuell tematikk har vært utgangspunktet under utforskning av datamaterialet (van Manen, 2015). Analytiske tema er hverken objekter eller generaliseringer, men kan i stedet betraktes som knuter i et nett av erfaring – eller som stjerner som utgjør våre meningsuniverser (van Manen, 2015). Vi kan således navigere i lyset fra temaene og utforske slike univers. Én enkelt erklæring (begrep, kategori) kan ikke fange mystikken i menneskelig erfaring, og et analytisk tema utgjør i stedet en mer fyldig beskrivelse av strukturen i levd erfaring (van Manen, 2015). Beskrivelser av levde erfaringer slik jeg har søkt å beskrive det levde livet hos deltakerne i barnehagen, er en formålstjenlig kilde for å avdekke tematiske sider ved fenomenet normalitet som undersøkes.

Det finnes ulike innfallsvinkler når sider ved et fenomens tema skal skrives fram, og jeg fant det hensiktsmessig å benytte et åpent perspektiv ved å studere teksten uten å framheve noe særskilt i første gjennomgang. Jeg markerte deretter barns eller voksnes verbale utsagn der ytringene framholdt verdier og/eller normer som syntes å peke i retning av hvordan barn bør være og forholde seg. Dette var eksempelvis kortere sekvenser under barns lek. Det var sekvenser der ansatte uttrykte forventninger til

⁵¹ Under metodologiske overveielser beskrives også en etisk side ved nærhet og distanseperspektiv som dreier seg om hvorvidt forskeren skal opprettholde nærhet til deltakere som er i en vanskelig situasjon, eksempelvis under en konflikt (se side 138).

hvordan det er ønskelig at barn er, ofte uttrykt i samlinger. Enkelte sekvenser jeg markerte var fra konfliktsituasjoner der barn og ansattes perspektiver var ulike og førte til konfrontasjon. Jeg lyttet til intervjuer, betraktet videosekvenser og leste tekster (transkripsjonene) gjentatte ganger – og stilte spørsmål som: Hvilke uttrykk eller utsagn virker særlig sentrale eller avslørende om forventninger til hvordan det er ønskelig at barn er? Deretter markerte jeg disse i teksten (transkripsjonene). I prosessen med å studere beskrivelser av levde erfaringer begynte tema å kunne skjelnes, og jeg la merke til at spesifikke uttrykk eller tema gjentok seg som mulige likheter i de ulike beskrivelsene. Jeg fant også uttrykk av interesse som ikke gjentok seg. Nå var oppgaven min å holde fast ved de ulike temaene ved å løfte egnede formuleringer eller uttrykk, eller løfte fram hovedmeningen i temaene fra enkeltstående ytringer. For å nærme meg uttrykk for forventninger om hvordan barn bør være stilte jeg spørsmål til teksten som: hva handler situasjonen om, og hva gjør og uttrykker barn og voksne? Hvilken atmosfære eller stemning uttrykkes, og hva uttrykkes verbalt og kroppslig?

Når tema begynte å utkrystallisere seg, var dette altså ved hjelp av å stille spørsmål til teksten. På et mer overordnet nivå var spørsmålene slik: hva sanksjoneres som positivt/negativt (normer og verdier), hva ekskluderes/inkluderes, hvilke uttrykk dempes og hva løftes fram? Siden kunne jeg med basis i disse spørsmålene stille spørsmålet: hva virker å være det som oppfattes som normalt/avvikende? Videre stilte jeg også spørsmål i en fortsatt pendling mellom tekst og videoobservasjoner: Hva er det ansatte ønsker fra barn i de ulike situasjonene? Hvilke krav stilles? Uttrykker barn forventninger til hverandres måter å være på? Hvordan reagerer barna i så fall på dette? Hvordan reagerer barn når en venn er i konflikt med en voksen? Disse spørsmålene hadde jeg som bakgrunn da

jeg benyttet tabellen⁵² som hadde som hensikt å sikre et bredest mulig fokus på materialet.

Med bakgrunn i livsverdenperspektivet og den levde kroppen og med de aktuelle begrepene fra teorien kunne tema med nær tilknytning til kroppen identifiseres. Det er den hele fenomenologiske kroppen som berøres ved å erfares innenfor eller utenfor normalitet. I teori som insisterer på kroppen som levd og erfaringer som kroppsliggjort, er det ikke mulig på empirisk vis å atskille kroppen fra verden: «splitte den op i isolerede delelementer, der gensidigt påvirker hindanden ...» (Rasmussen, 1996, s. 16). Som analytisk redskap var det i studien min likevel nødvendig å belyse kroppens utallige uttrykksmåter for ikke å redusere, men heller for å favne om, komme nær og framheve barns og ansattes perspektiver, meninger og erfaringer.

Når jeg hadde funnet fram til tema og tematiske ytringer fra ulike kilder (intervjuer, videoobservasjon og loggnotater), ønsket jeg å fange de tematiske ytringene i setninger som er mer sensitive sett i relasjon til mitt utgangspunkt i fenomenologi. Før dette utmeislet jeg enkeltstående tema som ofte syntes relatert til det kroppslige, å beherske eller regulere barns kropp. Temaene berørte «likhet og annerledeshet», «avstand og nærhet», «små og store kropp», «bevegelse på grensen», «å være og å bli.» I henhold til van Manen er slike tidlige tema mer tilfeldige tema, sprunget ut av teksten ved hjelp av fokus på fenomenet under utforskning, men like fullt uferdige tema som skal føre videre til sentrale tema (2015). Etter denne prosessen med å avdekke og finstemme tematiske synsvinkler, var målet en mer fullverdig fenomenologisk, tekstlig beskrivelse. Jeg forsøkte å forstå og beskrive det som viste seg for deltakerne i studien samt meningsinnholdet i det deltakerne uttrykte i møter med barna og gjennom våre samtaler gjennom sin levde erfaring.

⁵² Vedlegg nr. 4: tabell, s. 341.

Det var nødvendig å veksle mellom empiri og teori. Gadamer skiller mellom to typer fortolkning: i sin opprinnelige mening handler fortolkning om å peke på noe, og fortolkning er også å peke på meningen i noe, sier Gadamer (1986, s. 68). Den første formen er ikke å lese inn mening i noe, men å avsløre hva tingen i seg selv allerede peker mot. Vi må forsøke å lese hva ting kan tenkes å signalisere, gjennom å tolke det som samtidig «gjemmer seg». Dette kan eksempelvis være det som gester kan uttrykke, sier Gadamer (1986, s. 68; se også van Manen, 2015). Van Manen peker på at den fenomenologiske teksten er beskrivende på den måten at den benevner noe. Og når noe benevnes pekes det mot noe, og målet er å la noe vise seg (2015). Den fenomenologiske teksten er fortolkende på den måten at den «mekler» mellom tolkede meninger og det som fortolkningen peker mot (uttrykk for forventninger om normalitet). En fenomenologisk beskrivelse skal således ha som mål å belyse levd erfaring og erfaringens meningsinnhold. Van Manen framholder at en god fenomenologisk beskrivelse er en adekvat belysning av enkelte aspekter ved livsverden, noe som gir gjenklang gjennom vår fornemmelse av levd liv (2015, s. 27).

Jeg søkte på denne måten å identifisere tema som den fenomenologiske beskrivelsen skulle veves rundt. Ikke alt meningsinnhold som ble avdekket gjennom refleksjon over teksten ble vurdert som unikt i henhold til fenomenet normalitet. Den mest krevende delen av analysen var utvilsomt å skulle avgjøre og differensiere mellom mer tilfeldige tema, og tema sentralt relatert til fenomenet under utforskning. Van Manen (2015) framholder at når forskeren skal avgjøre den universelle kvaliteten ved tema rettes oppmerksomheten mot å oppdage aspekter eller kvaliteter som gjør at et fenomen er hva det er, og uten disse ikke ville vært hva det er. Jeg så betydningen av å stadig etterprøve mine tolkninger (og fordommer) – til og med å motsi meg selv. Kan jeg forstå dette på noen annen måte? Da var det også hjelpsomt med teorien som lå til grunn, å få støtte i denne til å tolke.

Etter å ha hatt fokus på verbale ytringer, ble det kroppsliggjorte mer framtreddende, og jeg benyttet mye tid og gjennomspilling av filmsekvenser der oppmerksomheten nå var særlig rettet mot kroppslige uttrykksformer. Både ansatte og barn viste gjennom sine kroppsuttrykk følelser, intensjoner og forventninger om barns væremåter, slik jeg tolket det. Tema som begynte å utkrystallisere seg, pekte i retning av forventninger om å beherske kroppen, å regulere kroppen, å regulere følelser, eksempelvis. Jeg formulerte dermed deltolkninger knyttet til regulerte kropper. Jeg begynte å se «temakroppene» i en større sammenheng (del–helhet–del), og så kroppene i lys av institusjonelle forventninger som framkom i materialet. Jeg så også kroppene i relasjon til hverandre, og det framkom kropper som skilte seg ut, som var «annerledes» som kropper, sett i lys av institusjonelle forventninger.

Hovedtema identifisert som «institusjonelle kropper» indikerer og omfatter kropper som møter forventninger til normalitet, med utgangspunkt i barnehagens overordnede og underordnede målsettinger og pedagogikk, normer og verdier knyttet til barn og til ansatte. Forventninger til barns og voksnes kropper som rasjonelle framsto som studiens hovedresultat, og ses som gjennomgripende for samtlige «kropper». Videre framhever tema «regulerte kropper» seg og synliggjør gjennom flere underordnede tema områder hvor barn søkes regulert. Tema «kropper som bekymrer» framhever seg også, og viser ulike områder, situasjoner og forhold hvor ansatte kan bli bekymret for barn og barns væren og utvikling. Kropper som framstår som «annerledes» i lys av institusjonelle forventninger viser således «kropper som bekymrer», gjennom flere underordnede tema.⁵³

⁵³ Se figur 2 over temanivå, med hovedtema og undertema, side 144.

4.3.6 Sammenveving av data fra to kilder

Metodene mine, observasjon og intervjuer er ulike datakilder med ulike premisser. I utgangspunktet var idéen å analysere hver datakilde for seg, og la egne overordnede, og etter hvert underordnede tema tre fram også i den grundige og tidkrevende gjennomgangen av intervjuene. Samtidig lå temaene som trådte fram i forbindelse med observasjonssituasjonene der som et bakteppe i analysen av intervjuene. Innledningsvis delte jeg intervjudataene inn i hovedtema. Ved stadig å komme tilbake til det enkelte intervju kunne temaene skrives fram tydeligere, og jeg fant etter hvert vesentlige likhetstrekk ved temaene. Ved en gjennomgang av disse erfarte jeg at mine «kroppstema» fra situasjonsbeskrivelsene trådte stadig tydeligere fram som betydningsfulle deler i det bildet intervjuene dannet. Jeg stilte videre spørsmål til intervjuteksten med bakgrunn i «kroppstemaene». Slik erfarte jeg at i denne prosessen ble meningsnyanser og særegenheter ved intervjuene samlet til en ny helhet, etter hvert uten så mange løse ender. På dette stadiet i analysen sammenlignet jeg også de ulike ytringene i intervjuene sett i relasjon til kroppstemaene. Fokus var nå rettet mot om det framkom mer enn én forståelse, og i så fall om de harmonerte med hverandre innholdsmessig eller om det framsto motsetninger mellom intervjuene og observasjonene. Videre var fokus på hva motsigelser i ytringer kan tenkes å bety, og om noen tema gjentas kontinuerlig. Det som var nytt – og iblant overraskende – framkom som noe skilte seg ut, både under observasjonene og intervjuene, men i særlig grad i intervjuene. Her kunne de ansatte selv presentere sine refleksjoner og meninger knyttet til normalitet. Det som overasket sett i forhold til feltobservasjoner, var at ansatte i intervju framholdt betydningen av forskjeller hos barn, at hvert barn har sin egen unike væremåte, og at barn ikke bør kategoriseres (settes «i bås»). Dette kunne synes å stå noe i kontrast til det levde livet i barnehagen, hvor likhet syntes å være et mål som det pedagogiske arbeidet rettes mot.

På den ene siden kan det stilles spørsmål ved hvorvidt observasjonene virket som det bærende empiriske element i studien. Et formål med intervjuene var samtidig og på den annen side å sørge for en utvidelse av forståelsen av deltakernes barnehageverden. Jeg så intervjuer som nødvendig, både for å sammenføre situasjonene (observasjon/intervju), og å gi rom for ansattes egne opplevelser og erfaringer knyttet til fenomenet normalitet. Idéen var videre at mine to metoder kunne avspeile tolkningsprosessens dialektikk ved at resultatene framstår som en helhet gjennom analysen. Ved å benytte to ulike kilder og således en metodetriangulering (Dahlberg, et al., 2011), fikk studien også fram motsigelser som gjør resultatene interessante ved at de kan belyse det komplekse ved normalitet og livsverdens tvetydighet, slik dette forstås, gis mening til og leves av deltakerne i barnehagen. Jeg erfarte således at metodene komplementerte hverandre.

Når analyse av intervju og observasjoner begynte å framstå i nær relasjon til hverandre, var situasjonen også slik at jeg som forsker hadde god oversikt over intervjuene og den enkelte deltaker, og i hvilken levd situasjon ulike tema var fokus, og hva det handlet om. Gjennom vekslingen mellom helheten–delene–helheten oppstår ved fokus på delene nye spørsmål til helheten, og vice versa (Bengtsson, 2013b). Analyse er implisitt i forskerens arbeid gjennom hele prosessen. Det å basere en analyse systematisk, med brede, fleksible rammer, og gjennom å veksle mellom skriving og gjen-lesing, mellom del og helhet, nærhet og distanse opplevdes som en godt fungerende prosess. Samtidig har prosessen også vært preget av innslag av frustrasjon og manglende opplevelse av tydelig retning. Ny lesing og ny framskriving samt støtte i ontologien gav like fullt nye retninger til arbeidet, som til sist fant en struktur som viste seg som velfunderte resultater av analysearbeidet, og som kunne danne et godt grunnlag for diskusjonen.

4.3.7 Siste analysenivå

I resultatdelen fokuserte arbeidet på å utmeisle forventninger uttrykt gjennom normer og verdier til hvordan barn bør være og forholde seg, som individer og som del av et felleskap. Felles mellom temaene mine er at de viser ulike sider ved normalitet slik fenomenet leves i mellomkroppslige møter mellom deltakerne i barnehagen. I det siste analysenivået så jeg de ulike kroppstemaene i lys av institusjonelle forventninger – kropper som institusjonelle, og kropper som i lys av institusjonelle forventninger utskilte seg som forskjellige kropper som bekymrer ansatte. Det bildet som da utkrystalliserte seg så jeg videre i sammenheng med studiens teorigrunnlag og annen forskning. Jeg kunne så identifisere ulike dilemma ved normalitetsforventninger, særlig knyttet til barn og voksne sett som rasjonelle. Disse dilemmaene synliggjøres i diskusjonskapitlet.

Diskusjonskapitlet søker således å kaste kritiske blikk på normalitetsforventninger til barn og voksne ved å synliggjøre aktuelle dilemma. Dilemma forstår jeg som å uttrykke valg mellom to muligheter som begge vil medføre et uønsket resultat – eller ønskede resultater som helt eller delvis utelukker hverandre gjensidig. Dilemma knyttes også til at kropper kan «tala två språk samtidigt», slik Bengtsson (2013, s. 89) uttrykker dette, også med utgangspunkt i Batesons double-bind teori (Bateson, 1979). Å møte kropper som snakker to språk samtidig kan være forvirrende og komplisert for barn å forstå og forholde seg til. Barn kan møte dilemma som dette i interaksjon med voksne, og voksne kan møte dilemma som stiller dem i kompliserte valgsituasjoner i møter med institusjonens normalitetsforventninger.

Studiens siste forskningsspørsmål stiller spørsmål ved hvilke mulighetsrom som blir tilgjengelige for barn og voksne i lys av den mening som gis normalitet. «Mulighetsrom» ses som et av studiens empiriske begreper og kom til syne ved at temaene antydte spenningsfelt med varierende rom for å være lik og ulik, og for delte livsverdener og

individualitet. Rasmussen (1996, s. 158) snakker om rommet som det «oprindelige levede rum». Han peker på at alle retningene i en institusjon har en bestemt opplevelsverdi. Slik framkom det også på dette analysenivået at forventninger uttrykt gjennom normer og verdier til hvordan barn (og voksne) bør være preger et rom, og skape muligheter eller hindringer for å være kroppslige subjekt: «Der kan jeg komme fram, der kan jeg ikke. Der er godt at være, der er ikke. Der kan jeg gemme mig, der kan jeg ikke. Der må [kan – min oversettelse] jeg komme, der må jeg ikke.» (Rasmussen, 1996, s.158). Slik framkommer det at «rommet» umiddelbart betyr noe for deltakerne, og er bærer av en bestemt stemning – og et rom som åpner for muligheter gir barn og voksne anledning til å være kroppslige subjekt. Mulighetsrom kan være både imøtekommende og omsluttende – og således åpne rom for flere normaliteter.

4.4 Studiens kvalitet

I denne delen av kapitlet synliggjør jeg ulike sider ved forskningen som jeg tenker har bidratt til kvalitet. Her drøfter jeg forskningens generaliserbarhet, pålitelighet og troverdighet – herunder tolkningskriterier samt forskningsetiske refleksjoner.

4.4.1 Metodediskusjon

Forstudien

Forstudien gav meg en styrket antakelse om hvor komplisert det ville bli å studere et fenomen som normalitet. Jeg konkluderte likevel med at samtlige av de ulike situasjonene jeg hadde observert antydte forventninger som kunne ses i sammenheng med ønskede måter å være og forholde seg som barn. Denne erfaringen gav meg et godt utgangspunkt da jeg gikk i gang med å observere de ulike situasjonene en barnehagehverdag byr på av kontekster og konstellasjoner av barn, og

av barn og ansatte, med mål om å sikre at fenomenet normalitet kunne «fanges» på en så omfattende måte som mulig.

Videoobservasjon

Videoopptak har sine begrensinger. Det vi ser på film er en omskaping av levd liv og ikke en objektiv, tro representasjon. Slike omskaping er alltid mindre rike enn de opprinnelige hendelsene de oppsto fra, så alle omskapinger innebærer noe tap av informasjon i forhold til de hendelsene den fanger opp – ikke minst i lys av livsverdens tvetydighet og kompleksitet. Videoopptak vil også inneholde færre sanseopplysninger enn det mennesker vil oppfange, som lukt og varme. Det som mennesket kan se og sanse selv om det er perifert, kan være helt utenfor det linsen intensjonelt fanger opp. Sentrale problem kan være tap av informasjon med årsak i forskerens valg av kamerafokus, og problem i forbindelse med teknikkens egenskaper. Selv om video ikke er en nøytral observasjonsmetode, er dette noe som også er felles med andre observasjonsmetoder. Likevel kan forskeren erfare mindre tap av viktig formidling og informasjon ved å benytte videoopptak idet man stadig kan gå tilbake til kilden (Johansson, 1999). En viktig poengtering er at jeg som forsker har vært tilstede, og vært en del av det levde livet i barnehagen.

Samtidig er det slik at et videokamera filmer alt som skjer foran kamera, med en detaljrikdom som er vanskelig å få til ved gjenfortelling. Slik kan vår teoretisering være lydhør og mottakelig sett i relasjon til fenomenet selv. Opptakene gav anledning til å se og høre på hendelsene uendelig mange ganger, og på den måten trår stadig mer fram av sammenhenger og mønstre man er på jakt etter. Av betydning er også at andre forskere kan få tilgang til datamaterialet. Og, som tidligere påpekt kan det i tillegg være av betydning med en viss avstand til det levde livet, noe som ble ivaretatt ved at to forskere så filmsekvenser og diskuterte disse sammen med meg. Det er videre fordeler med video når man er opptatt av praksis, og det komplekse, levde livet hvor ulike livsverdener møtes. Direkte

observasjoner kan bygge bro fra det folk sier at de gjør, og det de gjør i praksis (Jordan & Henderson, 1995). Bengtsson framholder imidlertid at mange forskere har pekt på at det mennesker forteller om fra sin hverdag, og det de faktisk gjør i utøvelsen av sitt arbeid, ofte er ulikt (2013b). Bengtsson advarer mot å tenke at pedagoger eksempelvis ikke taler sant, men i stedet at de ikke har den nødvendige avstanden til sin egen praksis til å være i stand til å beskrive hva de gjør (2013b). Jeg erkjenner at analysen av opptakene er min tolkning som er basert på det jeg så ved hjelp av mitt perspektiv, forforståelse eller erfaringshorisont, og med teorien til hjelp. Ved hjelp av observasjon søkte jeg like fullt etter beste evne å gjengi det jeg så og var en del av, og å yte en barnehageverden respekt gjennom å beskrive det som skjedde så fullstendig som mulig.

Et viktig spørsmål når videoopptak benyttes under observasjon er i hvor stor grad deltakerne i en studie påvirkes av filmopptak under observasjoner (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Dette er noe som må vurderes i hvert enkelt feltarbeid hvor videoopptak benyttes. Løkken peker på at videofilming kan medføre en distanse mellom observatør og de som observeres, og utløse handlinger som preges av det å være filmet hos de som observeres (2011, s. 170). Men som vist i flere studier, så syntes også barna i min studie å miste interessen for kameraets tilstedeværelse når de ble vant til det, og når de var oppslukt av lek og interaksjon. De fleste blant de voksne deltakerne gav uttrykk for at det å bli filmet opplevdes uproblematisk, mens én ansatt fortalte i intervjuet at videoopptak ble mer slitsomt over tid enn hun hadde forutsett. Å foreta observasjoner av det levde livet først for deretter å utføre intervju med de ansatte, var en valgt rekkefølge. I intervjuene ønsket jeg å gi deltakerne anledning til å bringe inn tema fra den lange observasjonsperioden.

Intervju

Å utføre intervju betød for meg som forsker å være bevisst på at en slik samtale ikke er som andre dialoger. Det er jeg som forsker som leder

oppmerksomheten, har ansvaret for samtalen, bestemmer tid og sted for den og hvor lenge den skal vare. Det var viktig å ha som mål at ulikheten i posisjon ble redusert mellom meg som forsker og den som ble intervjuet. Samtidig måtte jeg også forholde meg til at det er forskeren som har initiativet og mer kunnskap på området forskning, er den som kontrollerer tidsbruk, har makt over studien og har det øverste (tolknings)ansvaret (Dahlberg, et al., 2011). Selv om intervjuer ofte betraktes som en samskaping av fortellinger, var det av vesentlig betydning for meg som forsker i minst mulig grad å påvirke deltakernes uttrykk og svar. «The aim is not to reveal the lifeworld experience of the researcher but that of the informant» (Dahlberg, et al., 2011, s. 184). Dette var en målsetting som iblant var vanskelig å følge. Det kan være komplisert å skjule eget engasjement, noe som kan oppleves som enighet fra deltakerens side og begrense utsagn som går i en annen retning, eksempelvis. For å holde min egen livsverdens erfaringshorisont mindre synlig, valgte jeg ofte å svare med korte bekræftelser som: akkurat, nettopp, mmm, – og så videre. Ved å stille oppfølgende spørsmål kunne jeg forsikre meg om at jeg hadde forstått en mening riktig.

Min opplevelse er at erfaringene som ble delt i intervjuene var av fyldig karakter, og at hver enkelt deltaker viste engasjement og vilje til å dele dypere lag av egne meninger for å belyse fenomenet normalitet. Intervju med flere enn syv ansatte kunne gi flere perspektiver og innspill. Samtidig skal forskeren yte deltakerne og analysen mest mulig rettferdighet, ved at materialet ikke blir for stort og uoverkommelig.

4.4.2 Inngang til feltet - utvalg

Utvalg av barnehage og deltakere har etter min vurdering svart til de ønskede forutsetningene, og som ved hjelp av valgte metodetriangulering gav gode muligheter for å utforske forventninger knyttet til normalitet i barnehagen. Når det gjaldt utvalg av deltakere til studien var jeg ikke opptatt av normalitetsforventninger i sammenhenger som eksempelvis barns hjemmemiljø. Forskningen min skulle rettes mot

slik fenomenet gis mening i et pedagogisk miljø. Jeg måtte således sikre at en institusjon kunne tilby interaksjoner mellom deltakere som samhandler i ulike situasjoner og sammenhenger, og som inngår i relasjoner til hverandre. En tradisjonell barnehagevirksomhet (i betydningen lignende andre norske barnehager) hvor barna deltar daglig, ville dermed møte mitt behov. Jeg søkte heller ikke etter barnehager med noen bestemt pedagogikk eller struktur. Jeg visste ikke på dette tidspunktet at barnehagen var en del av et kommunalt prosjekt som innebar implementering av et barnehagekonsept. Dette konseptet fokuserer på å avdekke vansker hos barn tidlig, samt et bedre og mer systematisk samarbeid med foreldre og mellom instanser når barn vurderes å være i faresonen vedrørende avvik fra normalitet. Tilhørende konseptet er også en «Verktøykasse» som (som tidligere beskrevet) består av ulike teorier, fagstoff om barns vansker og anbefalt metodikk. Barnehagekonseptet lå til grunn for pedagogiske praksis,⁵⁴ og viste seg betydningsfullt i sammenheng med forståelse av, og mening gitt til fenomenet under utforskning.

4.4.3 Generaliserbarhet, pålitelighet og troverdighet

Bengtsson (2013b) framholder at resultatene av en livsverdenforskning ikke kan generaliseres av den grunn at forskningen ikke er resultat av induktive prinsipper, men også fordi antall deltakere i studien ikke er tilstrekkelig til å gjøre generaliseringer ut fra. En studies resultater bør like fullt være meningsfulle for flere enn de som deltar i studien (Howe & Eisenhart, 1990). Dette kan skje ved at forskeren utviser en sensitivitet overfor fenomenet som utforskes, og at hun kan forsvare og synliggjøre det rike og fyldige meningsinnholdet i en delt livsverden der forskningen gjøres. Generaliserbarhet for en kvalitativ undersøkelse handler også om kunnskaper og teorier om forhold som utvikles innenfor deler av et

⁵⁴ For informasjon om barnehagekonseptet, se side 154 for beskrivelse av «Verktøykassen», og side 206 for beskrivelse av «Stafettloggen».

område. Disse kan, i henhold til Alvesson og Skölberg (2017) tjene som allmenne kunnskaper akkurat for dette området.

Resultater av forskning som tar utgangspunkt i et livsverdenperspektiv bør kunne vise relevans sett i relasjon til annen empirisk og teoretisk forskning innen feltet som forskningsspørsmålene fokuserer på. Dette betyr ikke at forholdene er like, men at kunnskapen kan være verdifull og gyldig i lignende sammenhenger (Johansson, 1999). At studien er bemerkelsesverdig og sentral relatert til annen forskning innenfor forskningsfeltet er således en styrke ved livsverdenforskning, noe som også omfatter nytten av resultatene for praksis (Bengtsson, 2013b). Min forhåpning er at resultatene fra studien gir et kunnskapsbidrag og kan utfordre tanker om normalitet, erfaring og forventninger til hvordan det normale barnet bør være og forholde seg, individuelt og i fellesskap med andre. Slik jeg ser det kan studien innebære et kritisk blikk og nyttig kunnskap også til yrkesutøvere innen barnehagefeltet og i utdanning.

All vitenskapelig forskning må være pålitelig, og studiens resultater blir først pålitelige dersom de evner å svare på forskningsspørsmålene, noe jeg mener studien gjør. Som forsker har jeg hatt et kritisk blikk på mine tolkninger, og har søkt å uttrykke eksplisitt mitt perspektiv på emnet jeg har studert, normalitet i barnehagen. Jeg har benyttet alternative tolkninger og omprøving av tolkninger for å komme fram til hvorvidt andre tolkninger kunne være mer eller mindre relevante for nærmest mulig å beskrive det sentrale i mening som gis normalitet (Johansson, 2011b; Rosell, 2016).

Troverdighet kan være en status som leseren gir forskeren dersom leseren er overbevist om at forskeren foretok ansvarsfulle vurderinger og utviste skjønn og nennsomhet i studiens gjennomføring (Dahlberg, et al., 2011). Samtidig er det et krav at forskeren innehar den nødvendige kunnskapen som skal til. Mine forkunnskaper speiler en erfaringsbakgrunn med mange år i arbeid knyttet til barnehage, til barns og voksnes liv og eksistensielle utfordringer. Det kan også være et

problem å ha godt kjennskap til feltet man skal forske i. Mitt arbeid har imidlertid vært rettet mot skole i mange år, og barnehagefeltet var således et felt å bli kjent med på ny. Med utdanning og erfaring knyttet til barns liv, utvikling, muligheter og hindringer for gode liv, anser jeg meg i så måte kvalifisert til å fundere studien på troverdighet. Like fullt har det vært en utfordring «å se på ny» når fenomenet normalitet skulle forstås på ny, i et nytt perspektiv og gjennom nye teoretiske synsvinkler. Jeg har søkt å være tydelig på mine refleksjoner og forforståelse, og erfarer at det har vært mulig å utvide egen horisont ved å utfordre, og i blant endre sider ved forforståelsen. Forskerens vilje og målrettethet når det gjelder å granske egen selvbevissthet og være selvrefleksiv kan også øke en studies troverdighet (Dahlberg, et al., 2011). En konsekvens av et slikt perspektiv er at vi ikke kan unngå å reflektere over oss selv som forskende subjekter. Som forsker har jeg også søkt å utføre pålitelige meningsformasjoner, samtidig som at jeg har gransket egne erfarte intensjoner, metodebruk og relasjon til datamaterialet gjennom hele forskningsprosessen. Som forsker innehar også jeg en forståelse – som sett i lys av Merleau-Pontys teori innebærer at jeg aldri fullstendig og totalt kan gripe eller begripe hverken meg selv eller andre – idet alle er sammenflettet med en mangetydig og tvetydig livsverden (1962/2014). Som sosialt og kontekstuelte individ hverken er jeg, eller kan jeg som forsker være noe annet enn subjekt, med følelser, tanker, handlinger og liv. Som forsker er jeg også en del av livsverden, og er således intensjonal i min eksistens, noe som samtidig og uunngåelig veves inn i redegjørelsen min av fenomenet under utforskning. Gjennom å benytte eget fulle potensial må jeg som forsker samtidig tilfredsstille «objektivitetskrav» som her handler om å forbli åpen nok for nye perspektiver og ny kunnskap om verden og det fenomenet jeg studerer: «One could say that being objective is being subjective» (Dahlberg, et al., 2011, s. 340).

4.4.4 Tolkningskriterier

Hva ligger til grunn for, og har vært med på å avgjøre/prege mine tolkninger? Hvordan kan jeg vite at jeg har kommet fram til en tolkning som på troverdig vis kan relateres til mening om normalitet? Gjennom å følge gitte tolkningskriterier har jeg kunnet tilnærme meg – og oppdage – kompleksiteten og mangfoldet i fenomenet normalitet. Ved å søke etter likheter og ulikheter, sammenheng og helhet, og gjennom stadig å problematisere mine slutninger, har jeg søkt å forstå den mening som gis normalitet. Jeg har systematisk belyst, gransket og tolket forventninger om barns normalitet: det vil si gjennom å ta utgangspunkt i forventninger til hvordan barn og ansatte bør være og forholde seg som individ og som del av fellesskapet, slik deltakerne i barnehagen uttrykte dette. Forskeren må stadig prøve, og revurdere sine tolkninger og sin forforståelse (Larsson, 2005). Empirisk forankring handler om overensstemmelse mellom virkelighet og tolkning. Det vil si at tolkningen skal ha en forankring i den virkelighet eller tekst som skal tolkes. Samme virkelighet eller tekst kan åpenbart tenkes tolket på flere enn én måte, og man kan snakke om «multiple realities», selv om dette ikke innebærer at hvilke som helst tolkninger er rimelige (Larsson, 2005, s. 20). Samtidig må det finnes visse kriterier for god, «sann» eller rimelig tolkning. Jeg har tatt utgangspunkt i Larssons forslag om kvalitet i kvalitative studier når jeg har forholdt meg til tolkningskriterier aktuelle for min studie (Larsson, 2005). Jeg har lagt følgende kriterier til grunn: perspektivbevissthet samt indre og ytre logikk (Johansson, 1999; Larsson, 2005; Ödman (2007).

Perspektivbevissthet

Som hermeneutikken legger klare føringer for, har jeg søkt å bygge opp tolkningen ved hjelp av et samspill mellom del og helhet. Med delene bygges meningsinnholdet i helheten opp samtidig som meningsinnholdet i hver del avhenger av helhetens meningsinnhold. Johansson (1999) sammenligner dette med å pusle et puslespill, hvor man veksler mellom

hele puslespillet og hver enkelt brikke. Jo flere brikker som legges på plass, desto mer av helheten kommer til syne. Helhetsbildet endres samtidig, jo flere detaljer (deler) som kommer på plass, og slik bygges det opp en tolkning. Men den hermeneutiske spiralen skal ikke kun benyttes som en måte å forstå hva som skjer ved en tolkning, men også utgjøre en mal for hvordan en tolkning bør være, i henhold til Larsson (2005, s. 23), som kaller dette for et «konsistenskriterium». Dette kriteriet innebærer at delene i en tekst eller tilgjengelige data behandles på en slik måte at det oppstår så få motsetninger som mulig mellom tolkningen (helheten) og enkeltdata (delene). Slik har jeg søkt å skape en indre logikk, ved at det ikke framstår deler av det empiriske underlaget som motsier tolkningen. Og til sammenligning med puslespillet må hver enkelt del stemme for at det riktige helhetsbildet i puslespillet skal tre fram.

Et kriterium handler videre om å være åpen og tydelig om valgte tolkningsteori, som man siden gjør sine tolkninger i lys av. I denne sammenhengen har teoretiske begrep som livsverden, den levde kroppen, mellomkroppslige møter samt erfaringsbakgrunn vært sentrale. Jeg har tydeliggjort studiens ontologi samt hermeneutikk som ligger til grunn for analysen, og at hermeneutiske begreper som «hermeneutisk sirkel» (spiral) (del–helhet–del), «forforståelse» (fordom), og «møter mellom erfaringshorisonter» har vært en del av tolkningsgrunnlaget for studien. Slik kan leseren få et bilde av hvilken synsvinkel tolkningen vil bære preg av. Forforståelse som har bakgrunn i mine egne personlige, faglige erfaringer har jeg søkt å gjøre rede for. Som Larsson viser til er det en umulighet fullstendig å skulle gjøre rede for sin forforståelse, og han peker på at en slik umulighet framgår også av at omtrent alt man har tenkt således og i prinsippet skulle kunne påvirke tolkningen (2005, s. 4).

Samtidig har jeg søkt så etterrettelig som mulig å arbeide bevisst og konsistent i behandlingen av mine bakgrunnsantakelser knyttet til normalitet gjennom å reflektere, skrive fram idéer og drøfte med andre forskere. Å gjøre rede for antakelser og empirisk grunn er således

nødvendig, dersom det er slik at antakelser sammen med empiriske data utgjør de sentrale delene når man skal forstå hvordan et resultat er «konstruert». Jeg forstår antakelser som tolkningsteori (ontologi) slik jeg har avgrenset eller rammet inn fenomenet normalitet i studien. Dette impliserer også regler for metode, og det å oppdage at man selv som forsker også har tatt-for-gittheter som oppdages under det empiriske arbeidet.

Indre og ytre logikk i studien som helhet

Indre logikk i studien innebærer i henhold til Howe og Eisenhart (1990) at det råder en harmoni mellom forskningsspørsmål, antakelse om forskning og det studerte fenomenets natur: datainnsamling og analyseteknikk (se også Larsson, 2005). Dette betyr at forskningsspørsmålene bør være styrende for datainnsamlingsteknikker og analyser. Med min forforståelse om normalitet som bakteppe, søkte jeg like fullt å gå så åpent som mulig inn i feltet. Jeg hadde formulert studiens fokus slik at det skulle kunne ha interesse for barnehage- og forskningsfeltet, og tema normalitet som fenomen i barnehagen syntes også å være et område med behov for mer og systematisk forskning. Under overflaten i «indre logikk» finnes idéen om en helhet, som alle enkelte deler kan relateres til. Oppsummert krever indre logikk at tolkningene ikke motsier hverandre eller den sammenfattende hovedtolkningen.

Ödman (2007) beskriver indre men også «ytre logikk», som refererer til at tolkninger og rådata må relateres til hverandre. Dette innebærer at tolkningene må være godt underbygget og ha støtte i det empiriske materialet i alle vesentlige deler (se også Johansson, 1999). Jeg har som beskrevet tatt sikte på å granske hele materialet grundig på søk etter deler som berører uttrykk for forventninger til barn om normalitet, når det gjelder barns måter å være barn og forholde seg. Målet var å unngå at deler av materialet ikke ble undersøkt. Etter hvert ble kjennskapen til eget materialet stor, og ved hjelp av systematiske gjennomganger mener

jeg å ha sikret at alt materialet er blitt søkt forstått og tolket sett i relasjon til fenomenet under utforskning. Likevel er deler av materialet ikke tatt med i beskrivelsene av den grunn at jeg ikke kunne relatere dem til fenomenet normalitet eller at situasjoner oppsto hvor barn var alene uten å interagere med andre. I hele tolkningsprosessen stilte jeg stadig spørsmål ved hvorvidt mine tolkninger var relevante, når jeg kunne si meg tilfreds med tolkningen og om jeg hadde nådd fram til en god tolkning. For å kunne oppnå en overbevisning om at tolkningene var gode og adekvate, var det nødvendig med systematikk i tolkningsprosessen: ta forforståelse i betraktning, relatere deler til en helhet samt å veie indre og ytre logikk i tolkningene opp mot hverandre. Den indre logikken har jeg søkt ivaretatt ved å prøve tolkningene mot forskningsspørsmålene. I senere steg er tolkningene diskutert i lys av teorier og forskning om syn på barn i tillegg til at jeg har utmeislet ulike dilemma for å løfte fram hvilken betydning den mening som gir normalitet kan ha for barn og for voksne. Jeg har også kontinuerlig prøvd tolkningene mot studiens ontologi om livsverden.

Larsson (2005) framholder som et kriterium at tolkningen innehar heuristisk kvalitet, det vil si at leseren gjennom framstillingen overbevises og kan se noen aspekt ved virkeligheten på en ny måte. At leseren kan prøve, og så akseptere tolkningene som rimelige og overbevisende er også noe som skjer gjennom å vurdere troverdigheten i resultatene. Johansson (1999, s. 103) framholder vilkårlig intersubjektivitet for å vurdere den vitenskapelige kvaliteten i hermeneutiske studier. For at dette skal være mulig, må blant annet grunnlaget eller informasjonen som tolkningen hviler på gjøres rede for. Jeg har bestrebet meg på grundighet i informasjonen ved å gi så rike beskrivelser som mulig. Jeg gjorde et utvalg av situasjoner som inneholder normer og verdier uttrykt som forventninger til hvordan barn bør være og forholde seg, og presenterte disse som eksempler i teksten. Etter hvert eksempel kommer min tolkning, som beskriver hvordan jeg har kommet fram til akkurat denne tolkningen, og hvor jeg argumenterer

for den. Jeg har forsøkt å gi et så rikt utvalg av eksempler som mulig for å vise kompleksiteten i fenomenet normalitet, i deltakernes delte livsverden og hvilke områder forventninger om normalitet særlig retter seg mot. Ved å benytte en form for triangulering i analysen, det vil si at med flere kilder (observasjoner og intervjuer) som grunnlag for framskrivning av analysen, var det mulig å komme fram til rimelige tolkninger. Jeg har søkt å anvende triangulering systematisk for å gi troverdighet til tolkningene mine, idet ulike metoder kan føre til både sammenfallende, men også forskjellige analyseresultater. Variasjon i analyseresultatene kan således lede til nye tolkninger og ny innsikt slik jeg har erfart dette. Og dette kan igjen føre til at man utvikler nye tilnæringsmåter til, og en dypere forståelse av fenomenet. At fenomenet normalitet ble undersøkt fra flere ulike synsvinkler kan således føre til en mer nyansert og helhetlig forståelse av fenomenet.

Samtidig må man som forsker være bevisst på at ulike metoder (kilder) som nevnt kan gi ulike svar og meningsinnhold, og at samme tema kan «oppføre» seg ulikt fra ulike utgangspunkt. Alle utsagn har et innslag av tolkning, og slik kan dette lede til at det er mulig å gi ulike versjoner av samme sak. Kriteriet må således være at forskeren har belegg for å hevde noe som en rimelig tolkning. Ödman (2007) kaller dette for en ytre kontroll av virkeligheten, og kontrollspørsmål stilles som: har virkelig de data man arbeider med forankring i virkeligheten? Systematikken består i at jeg fortløpende har presentert utdrag fra lognotater og fra intervjuer i logisk sammenheng med situasjonseksemplene. Slik skal leseren kunne følge min argumentasjon med støtte i materialet basert på flere kilder, og som slik jeg ser det, langt på veg har gitt samstemmig informasjon. I noen tilfeller finnes det som beskrevet motsetninger i informasjonen som kildene gir, noe jeg også har skrevet fram og tydeliggjort, eksempelvis som mulige spenningsforhold mellom normer og verdier i møtet med institusjonelle forventninger. Johansson (1999) argumenterer for at forskeren gjør rede for mulige tolkninger. Mulige tolkninger innebærer at utgangspunkt og studiens forankring i livsverden

angir grenser for hvilke tolkninger som er mulige å gjøre. Studiens forskningsspørsmål, teoretiske perspektiver som materialet ses i lys av, teoribygging og alternative tolkninger som forskeren har arbeidet med avgjør således hvilke tolkninger som erkjennes.

4.4.5 *Forskningsetiske betraktninger*

Metodene jeg tenkte å benytte for å belyse studien ble avklart med barnehagens styrer på forhånd, og pedagogisk leder på den aktuelle avdelingen bekreftet at dette var i orden. Styrer mottok informasjonsskriv og samtykkeskjema⁵⁵ til ansatte og foreldre, og sørget for at pedagogisk leder ved aktuell avdeling mottok disse i god tid før studiens oppstart. Ved oppstart forsikret jeg meg om at samtlige (voksne) deltakere var informert om studien ved å spørre hver enkelt. Jeg minnet samtidig deltakerne om min taushetsplikt, og at deres identitet ville bli skjernet og anonymisert, og at ingen andre enn veilederne mine kom til å høre/se opptakene. Jeg informerte videre om at opptakene (lyd og film) vil bli slettet etter prosjektets avslutning.⁵⁶ Intervjufiler, transkripsjoner og observasjoner ble oppbevart på bærbare lagringsenheter beskyttet med passord og oppbevart i avlåst skap, i tråd med reglementet. Foreldre mottok informasjonsskriv om studien i god tid før studiens oppstart, og jeg søkte å hilse personlig på så mange foreldre som mulig, og fortelle om studien til de som var interessert i dette. Samtykkeskjema til foreldre og ansatte ble undertegnet av samtlige involverte i studien.

Jeg nærmet meg barn og voksne så respektfullt og hensynsfullt som mulig. Det kan argumenteres med forskningens nytteverdi, samtidig som man aldri kan være fullstendig garantert at forskningen ikke oppleves ukomfortabelt eller forstyrrende. Jeg ba ansatte om å følge sine daglige rutiner som om jeg ikke var tilstede. Likevel var jeg der og preget med

⁵⁵ Se vedlegg nr. 2 (side 333–335) og vedlegg nr. 3 (side 337–339) for informasjons- og samtykkeskjema som ble benyttet, til foreldre og til ansatte.

⁵⁶ Jeg oppbevarte kun fornavn på barn og ansatte en kort periode, samtlige navn ble slettet før observasjonsperioden var over.

mitt forskernærver og kamera en barnehageverden i flere måneder. Retningslinjer i NESH⁵⁷ framhever «krav om å unngå skade og smerte» (2006, pkt. 7, s. 12-13). Mac Naughton, Rolfe og Siraj-Blatchford (2010, s. 78) framholder Coady's begrep «the risk/benefit equation» som en form for veiledende avveining når forskning med barn som deltakere er målet (se også Coady, 2010). Jo større forventet utbytte (altså fordeler for barn) som forventes, desto større risiko kan aksepteres. Tangen (2010) mener også at det ikke nødvendigvis er slik at all belastning må unngås, og at å påføre mindre alvorlige belastninger er noe som må avveies sett i lys av forskningens sannhetssøken og kritiske funksjon. Å filme når barn og voksne opplever en konfliktfylt situasjon som jeg også gjorde, kan være en form for «mindre belastning» som gjennomføres med tanke på observasjonens nytteverdi. I forskning som involverer barn må det likevel gjøres avveining mellom hensynet til barna og behovet for forskningsbasert kunnskap (Tangen, 2010).

Jeg forsøkte generelt å ta hensyn til mulige ulemper for voksne og barn i de ulike situasjonene ved å bevege meg så stille som mulig og snakke lite både med ansatte og med barna. En forsker skal samtidig vise seg vennlig og møte deltakerne på respektfullt vis. Avdelingen, ved pedagogisk leder fikk som nevnt flere ganger tilbud om å se filmsekvenser sammen med meg eller møtes for å drøfte observasjoner eller andre ting vedrørende forskningen. På grunn av tidsmangel ble dette avslått fra barnehagens side.

Video

Med mål om varsomhet og vissheten om at observasjonsforskning kan variere i løpet av perioden, gikk jeg i gang med opptakene mine. Som forsker forsøkte jeg å være lydhør for om deltakerne uttrykte ubehag ved

⁵⁷ NESH er forkortelse for: Forskningsetiske Retningslinjer for Samfunnsvitenskap, Jus Og Humaniora: vedtatt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora 15. februar 1999.

å bli filmet. Man kan gjerne se om deltakere snur seg bort eller forsøker å unngå å komme med, eller eventuelt endrer språk og oppførsel. Det syntes som om deltakerne i studien min vente seg relativt raskt til filmingen. Jeg hadde også inntrykk av at de ansatte gjennomførte sine planer for dagene, og forholdt seg til struktur og rutiner som vanlig, slik jeg hadde bedt dem om i forkant. Det å være engasjert i en aktivitet og at deltakerne er opptatt av det de holder på med, kan være en mulig forklaring på at filming syntes relativt uproblematisk. Ansatte hadde tidligere vært en del eksponert for filming, noe som også kan ha vært en medvirkende faktor. Jeg spurte de ansatte enkeltvis i begynnelsen av observasjonsperioden om hvordan de stilte seg til å bli filmet, og samtlige svarte at det var helt i orden. En person gav uttrykk for at det ville bli litt rart å bli filmet når hun hadde samling med barna, men at hun ønsket å ta sjansen likevel.

Barna viste ulik interesse for filmingen min. En av pedagogene hadde, på forespørsel fra meg, informert barna om at foreldrene deres og de ansatte hadde sagt ja til at jeg kunne filme i barnehagen. Et klart etisk dilemma i forskning med barn er at det åpenbart er komplisert for barn å gi sitt fulle informerte samtykke til noe de kognitivt sett vanskelig kan ha den hele og fulle oversikten over. Barn er underordnet den voksne, og har begrensede muligheter for å hevde sin integritet og sette grenser basert på egne behov og fortolkninger i situasjonene (Johansson, 2007). I henhold til Eide, Hognestad, Svenning og Winger (2010) må søkelyset være på ulike aspekter ved makt og asymmetri gjennom hele prosessen. Barn har basert på nevnte momenter færre rettigheter enn voksne når det gjelder deltakelse i forskningsprosjekt. Barn har lov og rett til å beskytte egen integritet og velge å avstå fra å bli filmet. Jeg forsøkte å følge nøye med på om barn eller voksne viste ubehag eller uvilje mens jeg filmet. I et par situasjoner avsluttet jeg filming når jeg syntes fokus hadde vart lenge nok på voksne og barn i en konfliktfylt situasjon.

Til å begynne med fikk de av barna som ønsket det, utforske kameraet, filme litt selv og se opptaket sammen med meg. Barna gav uttrykk for at

de syntes dette var morsomt, og flere barn bad meg gjentatte ganger om å komme og filme det de holdt på med der og da. Og det gjorde jeg som regel, dersom jeg ikke behøvde å fortsette opptak jeg var i gang med allerede.

Intervju

Et intervju basert på livsverdenperspektiv behøver selvsagt også at forskeren viser etisk skjønn, ved å være forberedt på at et intervju kan vekke ulike følelser og reaksjoner hos deltakerne. Når jeg valgte lydopptak, var dette ut fra en idé om at deltakerne ville finne situasjonen mer betryggende, mindre anspent enn om videoopptak ble benyttet (jfr. de to assistentene som gruet litt for intervjuet). De voksne deltakerne viste i all hovedsak begeistring og engasjement slik jeg tolket deres uttrykk, og at intervjuet ble en interessant og god opplevelse. En av assistentene gav også uttrykk for at hun var glad for at jeg ikke kun var interessert i pedagogenes erfaringer.

Som barnehagelærer og klinisk pedagog har jeg mye erfaring knyttet til det å samtale dialogisk med andre: barn og voksne. Dette tenker jeg kan ha vært en styrke i møtet og samtalen med de som ble intervjuet. Lang erfaring kan føre til at det er enklere å holde intervjuet på sporet, med fokus rettet mot den andres perspektiv, og mot fenomenet som er under utforskning. Mindre erfaring kan føre til noe mer rigiditet, og mindre rom for det umiddelbare. Erfaring kan også hjelpe når det gjelder å skape balanse mellom struktur og en mer åpen samtaleform. Samtidig var det viktig for meg å være bevisst på at min erfaring fra dyperegående samtaler, i hovedsak har vært i klinisk arbeid. Et livsverdenintervju skiller seg fra det kliniske arbeidet blant annet ved at intervjuet også har fokus på fenomenet under utforskning, i tillegg til intervjudeltakeren selv. Intervjuene med ansatte syntes å gi dem en ønsket anledning til å kunne uttrykke seg basert på egne erfaringer, meninger og tanker.

En forsker har i henhold til Johansson (2007, s. 60) et ansvar for å nærme seg barns perspektiv med utgangspunkt i nødvendig kunnskap om barn:

«Avgörande är kunskap om barn, hur man samtalar och närmar sig barn liksom kunskap om hur forskningsprocessen eller den pedagogiska praktiken kan möjliggöra, respektive hindra detta närmande.» En forskers egne perspektiv kan ikke løsrives fra deltakernes perspektiv, og forskeren sitter alltid både med ansvaret og med makten til å definere den som studeres. Det kan slik sett hevdes at forskerens horisont, teoretiske bakteppe, metodologi og forforståelse om barn åpner for eller begrenser mulighetene for å nærme seg og forstå barns perspektiv (Johansson, 2007). Som barnehagelærer og klinisk pedagog møtte jeg forskningsfeltet med mye kunnskap om barn samt lang erfaring i veiledning og samtaler med pedagogisk personell. Jeg tenker at jeg med denne kunnskapen som grunnlag kunne ivareta etiske perspektiver når jeg fikk tilgang til å forske i barns og ansattes delte livsverden.

Å være normativ om «normalitet»?

Gjennom hele forskningsprosessen har tema «å unngå å bli normativ» vært aktuelt. Jeg har grunnet mye og ofte over dette fenomenet. Det er vanskelig å beskrive nøyaktig hvor man begynner å bli normativ, og når/hvor forforståelse og fordommer får anledning til å farge bildet i uønsket grad. Det er også delte meninger om hva «normativitet» innebærer og hvor «normativ» man har lov til å være, særlig i forbindelse med barnehageforskning (se også Skreland, 2017). Karlsudd (2011, s. 3) minner om at all pedagogisk forskning er normativ, i den forstand at den bygger på forskerens og problemets forankring i kunnskapsteoretiske standpunkt. Samtidig er det slik at når kunnskapssyn framheves og gjøres tydelig, kan det antakelig også iblant oppleves som både normativt og politisk, og forskerens forankring behøver ikke nødvendigvis være den som etterspørres, av styringsinstanser og av samfunnet (Karlsudd, 2011). Karlsudd framholder at å være normativ innebærer å ha en oppfatning av hvordan noe bør være, og altså som veiledende for menneskelig liv og handlinger. Sett fra en slik synsvinkel kunne normativitet antyde retning for den pedagogiske forskningen, sier Karlsudd (2011, s. 3). Han foreslår også å forstå normativt for hvordan noe *kan* være, i stedet for *skal* være.

Å argumentere kritisk går langt utover å finne feil og mangler, slik som kritikk kan forstås i dagligtale. Den kan eksempelvis ha som mål å utforske alternativer eller synliggjøre dilemma som kan forstyrre rutiner og etablerte ordninger (Pettersvold, 2015). Pettersvold peker på at det er forskjell på å være normativ, og å bedrive normativ argumentasjon med bakgrunn i – og synliggjøring av en studies teoretiske og verdimeslige plattform.

Å bedrive normativ argumentasjon er ikke det samme som å si hvordan noe må eller bør være, det handler om å vise tendenser som i større eller mindre grad er avvikende fra intensjoner det er enighet om. Det er forskerens oppgave å finne fram til intensjonene, og utlede verdistandarder argumentasjonen kan bygge på (Pettersvold, 2015, s. 30).

Studien min har også hatt som intensjon å løfte barns stemmer ved å synliggjøre hvordan barns flerstemmige uttrykk får trange kår dersom barn ikke kan framstå som kroppslige subjekt, og barns kroppsliggjorte erfaring ikke ses eller anerkjennes. Slik kan forskning, som eksempelvis belyser dilemma knyttet til normalitetsforventninger løfte stemmer som ellers ikke høres særlig godt – noe jeg også tenker gjelder for barnehageansatte. Det vil ikke gjelde på samme måte for voksne som det innebærer for barn – til det er asymmetri i maktforholdet for stort – men med tanke på å være en yrkesgruppe som ikke ofte tar eller gis plass og fokus i det offentlige ordskiftet slik at deres stemmer kan høres.

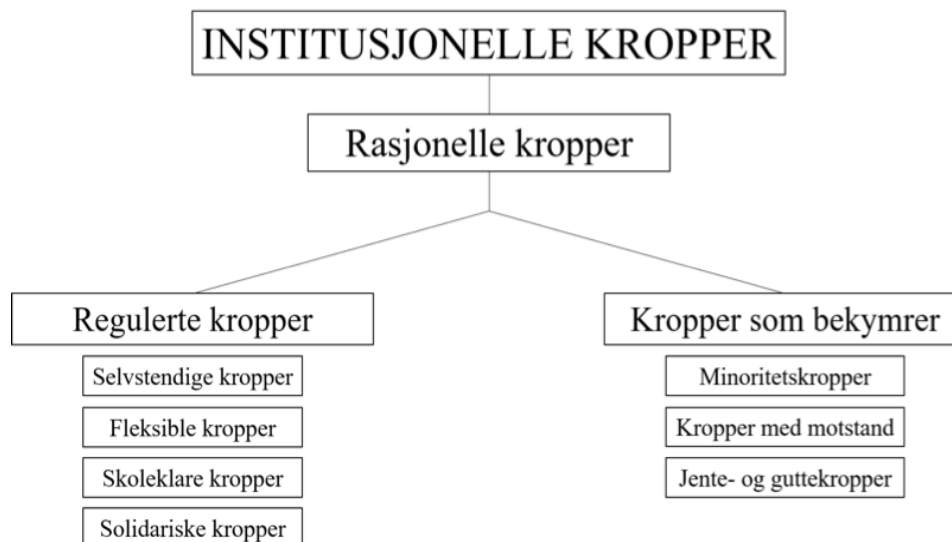
5 Resultater

Innledning

Det jeg presenterer i dette kapitlet knytter seg til den tiden min livsverden som forsker var en del av en barnehageverden sammen med barn og ansatte på avdelingen. Forventninger som knyttets til normer og verdier kommer til uttrykk mellom deltakerne i barnehagen. I løpet av den analytiske prosessen trådte hovedtema for forventninger til normalitet fram: «Institusjonelle kropper». Hovedtemaet søker å ramme inn de ulike undertemaene og samtidig si noe om hva som angår samtlige undertema. Studiens hovedresultat viser forventninger til barns og voksnes kropper som *rasjonelle*. Kroppen sett som rasjonell er videre et tema som er gjennomgripende og dermed farger forventninger til samtlige kropper. «Regulerte kropper» og «kropper som bekymrer» framhever seg begge som overordnede tema. Temaene som jeg presenterer i dette kapitlet, er i noen grad sammenflettede, overlappende og iblant også motsetningsfulle.

Avgrensingen mellom undertemaene, og mellom hovedtema, er samtidig delvis en grense for analysens skyld, og for at hver enkelt «kropp» som trådte fram av analyse materialet mitt skulle bli synlig og tydelig beskrevet. Like fullt forstås hovedtemaet som del av den samme «kroppen», og søker å vise uttrykk for erfaringer og forventninger til «det normale barnet» gjennom interaksjoner barna imellom og mellom barn og ansatte. I tillegg er de aktuelle erfarings- og forventningsuttrykk fra intervjusamtalene og fra loggnotater flettet sammen med temaene i analyseforløpet.

Under presenteres en figur hvor «Institusjonelle kropper» framgår som studiens hovedtema. I lys av hovedtema framkommer i figuren «rasjonelle kropper» som studiens gjennomgripende tema, og at «regulerte kropper» og «kropper som bekymrer» videre er framhevet for å synliggjøre hvilke (under)tema de gir retning og innhold til.



Figur 2 – Figuren søker å vise en oversikt over nivå og hvordan de ulike temaene har fordelt seg. Det framgår at «kroppene» plasserer seg på ulike nivå, som også synliggjør hva som trår fram som overordnede og mer underordnede tema

5.1 *Institusjonelle kropper*

Under dette hovedtemaet presenteres hvordan forventninger som knyttets til normer og verdier kommer til uttrykk mellom deltakerne i barnehagen. Den fenomenologiske kroppen utgjør den kroppsliggjorte, levde verden for barn og voksne, og institusjonelle kropper berører dimensjoner som angår den fenomenologiske kroppen sett i relasjon til institusjonens orden og system. Møter mellom levde kropper og den institusjonelle ordningen kommer til uttrykk gjennom ulike forventninger til at barn og ansatte lærer å beherske kroppen sin på ulike måter.

Studiens barnehageavdeling har rammer og strukturer som synliggjør institusjonens orden og system, og som barn og de ansatte forventes å følge. Gjennom faste, romlige og tidsavgrensede rutiner reguleres

dagene og skaper ulike uttrykk for forventninger, muligheter – og hinder for deltakernes kropper. Tema som er overgripende og gjennomgripende er som nevnt *rasjonelle kropper*. Videre spiller også tema *regulerte kropper* en viktig og samlende rolle. Kropper søkes regulert på forskjellig vis, noe som synliggjøres gjennom undertema: «selvstendige kropper», «fleksible kropper», «skoleklare kropper» samt «solidariske kropper».

Å være en *rasjonell* kropp (analysens hovedresultat) søker å vise uttrykk for forventninger til fornuftsbaserte tanker og handlinger og innebærer forventninger som gjenkjennes i samtlige undertema. Det institusjonelle regelverket *regulerer* barn og voksne ved å uttrykke forventninger til barns *selvstendighet*, også fra barna selv. Kropper kan være *fleksible* og avstå fra å følge normer på absolutt vis. Analysen viser videre uttrykk for forventninger ansatte har til seg selv og til barna knyttet til å utvikle *skoleklare kropper* som er robuste nok til å tåle skolens og virkelighetens krav. Dernest presenteres uttrykk for forventninger om *solidariske kropper*, særlig uttalt i barns mellomkroppslige møter.

Samtidig finnes også kropper som framstår som «annerledes» sett i lys av de institusjonelle forventningene til en rasjonell, behersket og tilpasningsdyktig kropp. Tema «kropper som bekymrer» søker å vise at det gjennom barns og voksnes mellomkroppslige møter, iblant oppstår en bekymring hos ansatte for barnet. At barn skal ses og møtes som ulike individer med rett til å være som seg selv, presiseres av samtlige ansatte i intervjusamtalene. Basert på uttrykk for forventninger til den institusjonelle kroppen, framkom det tema som på ulike måter søker å vise hvordan barnekropper kan stå i et motsetnings- og/eller spenningsforhold til institusjonelle krav og forventninger. Barn kan være annerledes eller bekymre i egenskap av å tilhøre en minoritetsgruppe, når det gjelder å yte motstand mot regelverket, og med tanke på måter å være jente og gutt. Å være en annerledes kropp synliggjøres således gjennom tema *kropper som bekymrer* og dette temaets undertema:

«minoritetskropper», «kropper med motstand» og «jente- og guttekropper».

Et mindretall av barna på avdelingen er barn fra andre land, med annet språk og kulturelle erfaringer enn barna som utgjorde en majoritet.⁵⁸ Analysen viser uttrykk for forventninger hvor disse barna synes å møtes med disiplinering som mål. Samtidig møtes barna («minoritetskropper») ofte mer i framtidige perspektiver på hva de kan bli, enn det de er her og nå. Det framkommer også uttrykk for forventninger til barnas foreldre om å lære seg majoritetens kultur og språk. «Kropper med motstand» søker å vise hvordan barn kan søke å forhandle om mening, og opponere for retten til å være annerledes gjennom å bryte mot voksnes uttrykk for forventninger knyttet til normer og verdier, rutiner og struktur. Forventninger uttrykkes videre eksplisitt og implisitt til måter å være jente og måter å være gutt i barnehagen, og kjønn er en del av bildet når muligheter for likhet og forskjellighet utforskes («jente- og «guttekropper».) Analysen viser således uttrykk for forventninger knyttet til en viss likhet i barns måter å framstå, handle og kommunisere på, og at annerledeshet og barns forskjellighet kan være utgangspunkt for bekymring.

5.1.1 Rasjonelle kropper

Dette gjennomgripende temaet viser hvordan barnehageansatte gir uttrykk for verdier og normer knyttet til forventning til barn som rasjonelt subjekt, som en som kan beherske sin kropp og sine følelser og ta ansvar for sine beslutninger og handlinger.

Gjennom å henvende seg til barns hukommelse og intellekt viser ansatte en forventning om å skape system og sammenheng i barns opplevelser og erfaringer. Samtidig problematiserer ansatte at det kanskje forventes

⁵⁸ Se side 93 for drøfting av begrepet «barn med etnisk minoritetsbakgrunn». For å forenkle teksten benyttes begrepet «majoritetsbarn» for barn med majoritetsbakgrunn.

for mye av barn, særlig når det er vanskelig å reagere med kroppen sett som rasjonell når sterke følelser er i sving. De ansatte har lignende forventninger til seg selv om å vise rasjonalitet og kontroll av følelser.

Jeg lar en situasjon mellom Eli (5 år) og Randi (pedagog) illustrere tema, og utfolder situasjonen og tema videre gjennom loggnotater og deretter intervjumaterialet.

Å beherske følelser

I eksemplet under strever Eli (5 år) med å beherske følelser og gi uttrykk for hva hun tenker og mener om situasjonen som oppstår. Møtet utvikler seg til en konflikt mellom Eli og pedagogen:

Randi (pedagog) kommer ut i garderoben og melder om ryddetid. Etter litt er alle er med og rydder, bortsett fra Eli. Eli ser tenksomt på. «Kjempebra, Espen!» sier Randi. Randi krabber på knærne mens hun skyver kassen på plass, og sier vennlig: «Nå kan dere gå inn og rydde resten inne.» Hun snur seg og sier mer bestemt: «Eli? Du skal være med her og rydde du også. Kom!» Eli blir stiv i kroppen og lener seg bakover når Randi tar henne i armen og skyver henne med seg. Randi har satt seg på gulvet nær Eli, ved samlingskroken, og hun høres irritert ut i stemmen. Hun ser på Eli med alvorlig ansikt: «Vet du, jeg kan gi deg to valg jeg nå: enten så rydder du sammen med alle andre, eller så kan jeg si at alle andre rydder etterpå, og så rydder du alene. Hva velger du?» Randi setter seg opp på huk, Eli prøver å slite seg løs, men Randi holder henne fast. Randi gjentar: «Jeg kan si at de andre skal gå vekk så du får rydde.» Eli skriker: «Nei!» «Ja, men da må du rydde da!» sier Randi. Eli ser fortsatt ut til å kjempe for å komme løs. «Vi tar samling i garderoben i stedet for», sier Randi så henvendt mot noen andre barn. Eli har kommet seg løs, står vendt mot Randi, sparker i retning av henne mens hun sier: «Dumming!» Randi sier noe om samling som ikke fanges opp. Eli slår lett mot henne. Randi snur seg delvis fra Eli, som sparker mot henne. Eli kaster en leke på henne. Randi holder hendene opp og ser en annen veg. Eli gråter og slår til Randi på armen. Randi synes sint nå, og har kjappe

bevegelser mot Eli. Randi sier: «Slutt å slå meg, det er ikke greit!» Anne (5 år) har sittet alvorlig, med et bekymret uttrykk i ansiktet sitt og fulgt hendelsen mellom Eli og Randi. Randi begynner å dytte lett på de andre barna: «Kom, vi går ut i garderoben!» sier hun. Eli kryper opp i sofaen og setter seg med ryggen til Etter et par minutter setter Eli seg ned på gulvet, og begynner å kaste leker ut av kroken. Randi går forbi, og Eli sender henne et sint blikk. Til slutt er det helt tomt for leker i kroken, og ingen har stoppet Eli. Så kommer Randi og setter seg på huk foran Eli, og Eli kaster en duk mot henne. Randi sier med vennligere stemme nå noe om at hvis hun vil være med ut og ha samling [resten av ytringen fanges ikke opp]. Da forsøker Eli å kaste en bok på henne. Randi lener seg mot henne, og holder en arm som hindrer Elis arm i å kaste boken. I garderoben er bursdagssamlingen i gang, og resten av opptaket skjer der ute. Døren er åpen inn til avdelingen, og det fyker bøker forbi åpningen fra der hvor Eli fortsatt sitter. Randi går på et møte, og Eli er noen minutter alene på avdelingen. Deretter henter Ine (pedagog) henne, og Eli får være med å hjelpe til med å lage i stand til måltidet. (Situasjonsbeskrivelse fra observasjon, den 12. september.)

Eksemplet søker å vise den ansattes uttrykk for forventninger til at Eli skal føye seg etter den voksnes anmodning, og kontrollere sine følelser nok til å foreta et rasjonelt valg. Eli motsetter seg føyelighet, og kroppslig er hun fastlåst av den voksne. Når Eli slår Randi, plasserer den voksne seg slik at hennes autoritet framstår tydelig, og hun uttrykker eksplisitt sine forventninger om at Eli skal slutte å slå. Pedagogens løsning er deretter å overlate Eli til seg selv, kanskje for å gi Eli en pause og anledning til å «hente seg inn» igjen. Randi gir likevel Eli enda en mulighet til å delta i samlingen, og Eli svarer med å kaste en bok på henne. Dette kan forstås slik at så lenge premissene for å delta fortsatt er de samme, vil ikke, eller klarer ikke Eli å innfri forventningene til den voksne om å gjøre fornuftige, rasjonelle valg. Møtet som foregår mellom Elis og pedagogens livsverdener kan også avspeile ulike forventninger til voksne og barn når det gjelder å kontrollere den rasjonelle kroppen som også består av følelser. Ved fastholdelse blir barnet maktesløst.

Voksne, kan på sin side med utgangspunkt i sin oppdragerrolle og den institusjonelle kroppen uttrykke følelser fysisk, gjennom sin kroppslige nærhet. Barn forventes å føye seg etter den voksne ved å lytte til forklaringer og forslag, beherske kroppen sin ved å holde den i ro, og å ha/få kontroll over følelsene. Slik framkommer verdien av det rasjonelle hos ansatte.

Utdrag fra loggnotater

I september forteller Randi meg en dag at Eli hadde blitt ekstra prøvende den siste tiden, og at hun også blir veldig sint. (Dette var etter at Eli og Randi hadde hatt en konflikt i forbindelse med rydding.) De ansatte på avdelingen bestemte at Eli må få anledning til å rase fra seg alene. Dette baserer de voksne på en erfaring om at dersom de voksne er der og prater med henne, blir ting verre. I tillegg ønsker de voksne å skjerme de andre barna fra Elis utbrudd. Randi presiserer at avdelingens normer også har en regel om at alle skal bidra med å rydde uansett hvor og hva en har lekt. Randi forteller at barnehagen og hjemmet deler en oppfatning om at Eli er i en litt trassig periode for tiden. Før var hun en jente som gjorde som hun fikk beskjed om, men nå «tøyer hun strikken», og har et stort behov for å bestemme ting. Eli tester ut hvor langt hun kan gå for å få viljen sin, forteller Randi. Randi er åpen for at dette også er bra for Eli, som hun mener trenger å uttrykke meningene sine høyere, særlig blant andre barn. Samtidig opplever de en jente som slår og sparker de voksne når hun får en beskjed hun ikke liker. De voksne passer på å gi henne tid, og prøver etter at Eli har roet seg igjen, å la henne få forklare hva som har skjedd. Når bursdagssamlingen (i det omtalte eksemplet) ble flyttet til garderoben, hadde dette også noe med tid å gjøre, sier Randi. For å få alle planene for dagen gjennomført, måtte de gjøre det slik for ikke å tape for mye tid. (Utdrag fra loggnotater, den 12. september).

De ansatte har opplevd Eli som utprøvende, trassig og sint den seinere tid, noe som står i motsetning til slik hun var før. Forventingene som synes uttrykt, kan tyde på et ønske om at Eli blir den samme som hun var før. Kanskje lyttet Eli mer til voksnes forklaringer tidligere, og i større grad oppførte seg i tråd med forventning til den rasjonelle, institusjonelle kroppen? For å løse kompliserte situasjoner best mulig, har erfaring vist de ansatte at Eli best henter seg inn igjen dersom hun får være i fred. Samtidig kan det også hende at ansvaret overlates til barnet i tiltro til at når Eli får tenkt seg om, så gjør hun klokere beslutninger. Eli synes imidlertid å vise i eksemplet at hun ikke makter å få tilgang til kroppen sett som kognitiv, og forventningen virker å overskride det hun kan klare på egenhånd. Fra den ansattes perspektiv synes også verdier med forventninger til den institusjonelle kroppen å tre fram. Dagen med bursdagsfeiring inneholdt flere planer, og de ansatte kan oppleve at de må rekke å fullføre det de har tenkt og gjøre det de mener er fornuftige valg, basert på begrenset mengde tid.

Å regulere følelser og ta rasjonelle valg

Samtlige ansatte gir uttrykk for verdier knyttet til at barn må kunne vise det spekteret av følelser de har, men at det finnes grenser for hvor sterkt følelser kan uttrykkes, og at kontekst og barnets alder sier noe om hvordan barnet bør regulere seg.

Jeg tenker at de må få reagere sånn som de reagerer, eh, ... men si hvis de blir kjempesinte ... at reaksjonen til barnet ikke står i forhold til handlingen som nettopp skjedde, og det blir kanskje for sint, og i forhold til alderen, ikke sant, ja de må jo få reagere sånn – men da må de jo kanskje ha hjelp til å regulere seg. (Intervju med Randi, pedagog, den 10. oktober.)

Slik framkommer uttrykk for forventninger om at barn bør kunne avpasse sine reaksjoner basert på en vurdering av hendelser. Når de ikke klarer dette selv, må de voksne hjelpe barna til å dempe seg. For å hjelpe barns rasjonelle kropp å beherske følelser og tenke og handle fornuftig,

appellerer de ansatte både til barnas hukommelse og perspektiv («husker du hva vi pratet om?»), og til barnas følelser og omsorg for hverandre («tror du hun ble lei seg nå?»). Målet med ulike normer og verdier knyttet til tema barna lærer om i samlinger synes å handle om forventninger om å lære barna noe de kan nyttiggjøre seg i sine lekeverdener også. De ansatte appellerer til at barn tenker om det de gjør mens de gjør det – at barnet er i kontakt med sin kroppslige rasjonalitet også mens de leker.

Det er tid for samling, og barna setter seg i sofaen. Ine (pedagog) skal lede samlingen i dag, og setter seg i en stol foran barna Ine minner om ting de har snakket om tidligere: «Og så er det fint om dere bestemmer dere for hva dere vil leke. Når dere leker er det bra om dere holder dere mer på samme sted og ikke vandrer så mye rundt. Man kan jo forandre mening, og det er lov. Men dere skal leke litt først før dere bytter,» sier Ine og avslutter med å si at de trenger visst å jobbe litt mer med dette. (Situasjonsbeskrivelse fra observasjon, den 31. mai.)

I eksemplet framkommer forventninger knyttet til verdien av rasjonalitet og at barn har en rasjonell forståelse av sine handlinger når de leker. Voksne kan søke å løse problemer ved å appellere til barns fornuft. I situasjonen vises det til at når det lekes mange steder på en gang, og det blir mange leker som skal på plass igjen, tar det for lang tid med ryddingen. Slik forventes kanskje barna også å ha en viss oppfatning av tid som er til rådighet. Barna forventes å planlegge rasjonelt hva de vil leke, hvor de vil leke, og at en rasjonell forståelse av tid og situasjon skal hjelpe dem til å beherske seg kroppslig, slik at det ikke blir så mye vandring rundt i avdelingen. Slik reguleres barnas lek gjennom normer og ved å stramme inn strukturen, samt gjennom appell til barnas rasjonelle tenkning. Forventninger uttrykt til at barna nås via fornuften, og dermed tilpasser seg, blir synlige.

For barn kan leken involvere emosjonelle situasjoner hvor noe står på spill. Slik kan lek og konflikter implisere lignende dilemma når kroppen sett som kognitiv skal råde. En avgrensing av kroppslige uttrykk

gjennom tillit til verbalitet framkommer som «broen» som skal bære kommunikasjonen mellom voksne og barn. De ansatte uttrykker forventninger til at når barn blir stilt spørsmål, så svarer de på en måte som gir mening for den voksne, og kanskje i henhold til voksnes rasjonalitet. Et dilemma kan være at det å ha sterkt fokus på barns verbalitet som den viktigste kilden for fornuftsbaserte uttrykk, kan føre til at barns andre kroppsliggjorte, erfarte uttrykk unngår de ansattes oppmerksomhet. Situasjonen med Eli viser hvordan de ansatte opplevde å komme til kort når Eli ikke greide å sette ord på hva det var som skjedde. Det ble ikke mulig for henne hverken å svare på spørsmål eller gjøre det rasjonelle valget som skulle til for å ordne opp i en fastlåst situasjon.

Samtlige ansatte uttrykker tillit til at barna skal kunne lære å ordne opp når noe blir vanskelig og når barna blir uenige om ting. «Jeg er veldig for at unger skal klare å fikse opp selv, [sterk stemme] at det er kjempe viktig for de å lære. Men hvis en ser at de ikke klarer å ordne opp selv, så må jo en voksen komme inn og hjelpe dem og veilede dem». (Intervju med Randi, pedagog den 10. oktober). På den ene siden er verdier knyttet til mål om at barna lærer å kommunisere sine følelser på en fornuftig måte tilpasset situasjon og kontekst. På den annen side ses en grenseoppgang dersom tilpasningen går ut over evnen til å løse konflikter.

Det handler jo litt om, det handler jo litt om å lære å kommunisere, ikke sant? Lære å tilpasse oss. Men vi skal jo ikke ... altså hvis vi er lei oss, så skal vi jo kunne si det også, hvis vi alltid skal trekke oss bort fra en konflikt så er jo ikke det greit heller. (Intervju med Ane, pedagog, den 20. oktober.)

De voksne ønsker å forstå barnas beveggrunner som meningsfulle, hjelpe dem til å sette ord på hva som skjer eller gi dem en retning for å kunne ordne opp. Ved å appellere til barnets fornuft, gis barnet mulighet til å svare på hva som er aksepterte handlinger eller ikke – og hva som vil være en bedre måte å løse situasjonen på.

Randi (pedagog) forteller videre fra en konfliktsituasjon mellom to gutter, og hvordan hun viser barna hva de bør gjøre da:

Da måtte jeg gå inn, og si «nå må du og jeg gi den [leken] tilbake, hvis du ikke klarer å gi den alene, så må jeg hjelpe deg». Så måtte jeg på en måte ta hånden hans, og ta hånden borte til han andre gutten og så [trekker pusten] gi den til han. Så hadde jeg jo samtaler med denne gutten etterpå, ... eh, men han svarer ingenting. Han er unngående, unnvikende. Ja, det var veldig vanskelig å få ut av han hvorfor han gjorde sånn som han gjorde. Så må du jo bare gi veiledning da: «Jeg tror kanskje det var fordi du ønsket å leke med han da med den tingen der. Og hva kan vi gjøre da hvis vi vil leke? Er det greit å bare gå og ta fra noen leker? Nei, det er jo ikke det. Hva kan vi gjøre? Jo, vi kan gå og spørre om vi kan få være med. Ja, det var bra» Forsker: Akkurat. Hvilke krav stilles til barna i slike situasjoner, slik du ser det? Randi: ... at de tar imot veiledningen ... eh, at de forteller hva som har skjedd – de må gjøre opp for seg. (Intervju med Randi, pedagog, den 10. oktober.)

«Å gjøre opp for seg» kan også handle om at barna er villige til å reflektere over situasjoner når følelser blir sterke. De ansatte uttrykker forståelse for at barna ikke kan nås kognitivt mens de enda er følelsesmessig opprørt, men at barna må gi beskjed når de ikke er så sinte lengre. Når barna er mer tilgjengelige for den voksnes innspill, oppfordres barna til å svare på noen spørsmål. Dette forstår jeg er ment som en hjelp til å kunne tenke høyt rundt det som skjedde, sette ord på følelser, og for å gi innsyn i beveggrunner til nytte både for den voksne og for barnet.

Da må de jo gjerne få tid til å roe seg ned, og ha samtaler rundt det etterpå, at de kan si når de er ferdige å være sinte, at det er krav til dem, at de skal være med å reflektere rundt situasjonen etterpå: «hva skjedde, hvordan hadde du det, hvordan følte du det, hva kan vi gjøre neste gang hvis du føler det sånn» Når de er i de reaksjonene der, så er de jo gjerne ikke til å snakke til heller, på en måte ... (Intervju med Randi, pedagog, den 10. oktober.)

Ansatte er også opptatt av at barn lærer om følelser, og hvordan følelser kan komme til uttrykk på adekvate måter.

Hvordan har vi det når vi er lei oss? Hvordan ser vi ut? Ja, nå er den glad, og nå er det noen sinte, ... og hva gjør vi da med følelsene og hvordan vi skal reagere. Og dette har det vært litt om nå i «Verktøykassen».⁵⁹ (Intervju med Ane, pedagog, den 20. oktober.)

Ansatte framholder sin erfaring med at barna etter hvert som de blir litt eldre, lærer seg hvilke følelsesmessige reaksjoner som er adekvate og normale. Dermed vil de også reagere når de ser sterke følelsesuttrykk hos et annet barn, at det blir for mye følelser, og at dette ikke oppleves normalt. «Jeg tenker jo at jo eldre ungene blir, så lærer de jo hva som er normal oppførsel, og de lærer jo å se hva som kanskje en normal reaksjon på noe er.» (Intervju med Randi, pedagog, den 10. oktober.) I situasjonen med Eli syntes det vanskelige å være at «ingenting av det du sa eller gjorde nådde inn!»⁶⁰ (Ine, pedagog.) Samtidig som at barnet møtes med respekt for sine følelser, opprettholder den voksne sin beslutning.

Jeg føler, eller jeg er veldig for det med å bekrefte følelser, eller anerkjenne følelsene. Hvis de er lei seg eller sinte, hvis det er helt tulle ting, så er det jo fort gjort å si at: «det er ingenting å grine for!» Det kan jo jeg si også. Men likevel altså, tror det er viktig med den anerkjennelsen, for i ungen sitt hode der og da, er det krise ... Samtidig som at du gjerne ikke gir etter! Det er ikke greit, men i alle fall, okay du får lov til å føle deg sånn! (Intervju med Ine, pedagog, den 14. oktober.)

⁵⁹ «Verktøykassen» er et kompetansehevingsprosjekt for barnehager som flere kommuner har fått tilbud om. Målet er å styrke allmennpedagogisk arbeid, øke fokus på tidlig intervensjon og styrke foreldresamarbeidet. Verktøykassen tilbyr tips til det daglige arbeidet på områder som: utfordrende møter, samarbeid og gode beskjeder, ros og oppmuntring, lek og organisering, regler og grensesetting, ulike observasjoner og kartlegging, ulike former for samtaler, risikofaktorer og bekymring samt implementering. (Hentet fra barnehagens informasjonssider).

⁶⁰ Dette var også dilemmaet i en annen situasjon beskrevet om Eli, der hun selv ville ta ansvaret for øyelappen sin (se side 176–177).

Ansatte reflekterer rundt forskjellene mellom barns og voksnes kropper betraktet som rasjonelle. Ine (pedagog) gir i denne sammenhengen uttrykk for at man ikke kan forvente logisk rasjonalitet fra barn som fanges i sine emosjonelle kropper, slik det forventes fra voksne. Fordi barn ikke klarer å se det som skjer på en helhetlig måte, i sammenheng, slik voksne klarer, blir enkelte situasjoner mer overveldende for et barn, sier Ine.

Det kan sikkert være altoppslukende! Det er jo det jeg sa litt tidligere at vi [voksne] klarer jo å sette ting i sammenheng! Helheten, tenke logisk og objektivt, og alt dette her. Men på dette området er ikke ungene kommet så langt enda, så da blir det jo veldig frustrerende – mer for dem uansett. Om vi forklarer det og de kanskje ikke forstår det, noen ganger så må man jo bare la dem rase fra seg, eller få det ut før du kan snakke med dem! Fordi de er så inn i følelsen at det nytter ikke noe før de har fått det ut av systemet Jeg har sagt det flere ganger: det er jammen ikke lett å være liten heller! (Intervju med Ine, pedagog, den 14. oktober.)

Ine understreker verdien av, og hvor viktig hun synes det er å anerkjenne barns følelser og emosjonelle uttrykk. Ine uttrykker forventninger til at de voksne i barnehagen forstår hvordan ulike situasjoner kan oppleves for et barn. Av og til kan barns reaksjoner synes bagatellmessige, og barnet møtes med oppgitthet fra den voksne. Ine presiserer at det likevel kan være svært alvorlig for barnet, og at det behøver å møtes med respekt for de følelsene han eller hun gir uttrykk for. Samtidig er Ine klar på at de voksne ikke nødvendigvis skal gi etter fordi om barnet viser sterke følelser i en situasjon. Den voksne understreker at man kan stå fast i sin beslutning samtidig som at barnet anerkjennes for de følelsene han eller hun uttrykker – uten å få inntrykk av at noen følelser er uaksepterte eller ulovlige. Ine antyder at det å forstå og forholde seg til emosjonelle uttrykk hos barn, ikke er likt oppfattet og uttrykt fra de voksne i barnehagen, og at noen har mer rom for barns vanskelige følelser enn andre.

Voksne må også beherske følelsene

Fra den ansattes perspektiv synes også forventninger til den institusjonelle kroppen å tre fram, gjennom tilbakeblikk på situasjonen med Eli og Randi. Dagen med bursdagsfeiring inneholdt flere planer. De ansatte kan tenkes å oppleve at de må rekke å fullføre det de har planlagt, og gjøre det de tenker er fornuftige valg, basert på begrenset mengde tid. De ansatte opplever at det stilles krav til dem i utfordrende situasjoner, at de skal være den voksne og ansvarlige, som ikke viser sterke følelser eller mister kontrollen.

At jeg er den voksne i situasjonen, at jeg hjelper denne ungen til å håndtere de følelsene den har. Og er rolig, ikke blir sint og slenger meg på følelsesaspektet, på en måte. At jeg går fram som en rollemodell, og veileder og hjelper. (Intervju med Randi, pedagog, den 10. oktober.)

«Ja, vi kan jo ikke fyke opp sånn som ungene gjør ... det skal vi jo ikke gjøre! Så hvis de skal lære av oss, så kan jo ikke vi gjøre det samme som vi sier at de ikke kan!» (Intervju med Ine, pedagog, den 14. oktober.) «De voksne begynner jo ikke å gråte eller blir kjempesinte eller noe sånt, men det handler jo om hvordan vi opptrer, kroppsspråk er jo veldig vesentlig også!» (Intervju med Ane, pedagog, den 20. oktober.) Uttrykk for verdier knyttet til forventninger ansatte har til seg selv og hverandre understreker en bevissthet til at de som voksne utgjør viktige rollemodeller for barna, som barna skal kunne lære av. Det forventes at ansatte skal være bevisste på hvordan følelser kommer til uttrykk gjennom kroppen, og at voksne også må kunne kontrollere sine følelser. Verdier knyttet til forventninger som uttrykkes til at når voksne krever kroppslig regulering fra barn, så medfører dette også konsekvenser for hvordan voksenkroppen kan framstå.

Ine (pedagog) uttrykker tanker om asymmetrien når det gjelder makt i relasjonen mellom voksne og barn, og hun er opptatt av betydningen av, og en forventning om at de voksne ser hvilken makt de har sammenlignet med barnet. Det å ha en slik makt medfører et ansvar om ikke å misbruke

den, sier Ine. Samtidig kan det være slik at det skjer unntak, og at makten iblant tar uheldige former fra voksnes side. Pedagogen uttrykker en innsikt i at de ansatte i barnehagen har ulike forventninger til barn og ulikt syn på hva et barn trenger. Slik kan det forstås at barns emosjonelle kroppslighet møtes forskjellig basert på hvilke forventninger voksne har til barn. Ine gir uttrykk for en idé om at dette er forutsigbart og kanskje uunngåelig, siden voksne også er forskjellige som personer.

Ja, for det er jo noe med de voksne som jobber i barnehagen, de har jo mye makt og! Vi er jo voksne, og vi sier at sånn og sånn skal det være. Og det er noe med det å se, og de aller fleste misbruker jo ikke den [makten], det er jo klart ... men det kan skje, at noen glipper, skulle jeg til å si, og det ... og så er det jo det at du forventer noe, men så har vi forskjellige øyne å se med. (Intervju med Ine, pedagog, den 14. oktober.)

«Å ha forskjellige øyne å se med» kan også innebære å ha ulike grenser for egne handlinger som voksen. Ine (pedagog) reflekterer rundt at det er bra for barn å få forståelse av at voksne også kan bli sinte, og at voksne også har sine grenser for når «nok er nok». Hun viser også hvor viktig hun synes det er å forklare sitt perspektiv til barna, slik at det skal bli mulig for dem å forstå og forholde seg til hennes følelsesuttrykk og handlinger. Ine er tydelig på at grensen går ved å tak i barnet fysisk.

Du kan jo vise at du er sint, du har jo lov til å si det! ... at nå kjenner jeg at jeg snart begynner å bli sint, for nå har jeg gitt deg så mange beskjeder, og du hører ikke Så jeg føler jo at du har lov til å si dette, for det er jo sunt for ungene og vite at vi også har følelser, vi har også grenser! Du har lov til å si det, men så skal du samtidig holde deg innenfor det som er godtatt. Det er jo ingen som kan ta en unge fysisk, i en arm eller sånne ting! Det er jo helt utenfor, langt utenfor grensene. (Intervju med Ine, pedagog, den 14. oktober.)

«Langt utenfor grensene» oppfattes således det å holde et barn i armen. Samtidig viser for eksempel situasjonen med Eli, at ansatte også kan

streve med å kontrollere sine følelser og komme til å fastholde barn i situasjoner hvor de krever særlig lydhørhet fra barnet.

Barn må kunne forklare hva som har skjedd

De ansatte i barnehagen setter ord på at de opplever det viktig å ha samtaler med barn om normer og verdier, tema de synes er viktige, og som de ønsker at barna skulle tenke over. Det var oftest i samlinger at de voksne initierte tema for barna, og appellerte til at barna kom med forslag selv også. Hvordan være en god venn og måten man behandler andre på, var verditema som ble snakket om ved flere anledninger. Det å kunne reflektere rundt verdier som dette, syntes å være noe de voksne hadde tillit til at ville være hjelpsomt for barna som et godt grunnlag å kunne handle fornuftig ut fra.

Så er det jo å snakke med dem ... når de er ute og leker, ja de kan jo teorien, men så glemmer de det jo når det kommer ut i praksis. Og da er det jo, hvis det skjer noe da, så er det jo som vi har snakket om: «Husker du det vi snakket om i samlingen? Tror du hun ble lei seg nå, og hvorfor tror du det, og hva kan vi gjøre da?» (Intervju med Ine, pedagog, den 14. oktober.)

Ansatte uttrykker forståelse for at det er lett å glemme ting man har lært «i teorien». Da er det nødvendig å minne barnet om ting de har snakket om tidligere, som ledd i en bevisstgjøring, og med tanke på hvilke konsekvenser dette forventes å få i barnas lekeverdener. Ansatte erfarer at det er nyttig å styrke barnas evne til å tenke og handle rasjonelt. Å kunne se sammenhengen i ting som skjer, verdien av å tenke seg litt om i stedet for å handle mer på impuls. «Sånn er det ungene gjerne klarer å reflektere og tenke litt mer over det. For det har jeg gjort flere ganger, og det føler jeg da, ja da klarer de kanskje å tenke seg litt mer om ...», forteller Ine (Intervju med Ine, pedagog, den 14. oktober.)

Flere av de ansatte (pedagoger og assistenter) satte i intervjuet ord på dilemma om å klare å gjøre verbale budskap tydelige nok, slik at barna

forstår hva det dreier seg om, og har mulighet til å reflektere over handlingene sine.

Det er jo på en måte at du som voksen må jo klare å brette det ned til at ungene klarer å forstå hva du snakker om, at de kjenner seg igjen i det, og klarer å reflektere over at det blir dumt eller Det er det som kan bli vanskelig, men dilemmaet er jo hvis de fremdeles sier nei. (Intervju med Ine, pedagog, den 14. oktober.)

Slik framkommer forventninger hos ansatte til at de ser verdien og betydningen av samt det kompliserte i at det de snakker med barna om er gjenkjennbart for barna. Det synes viktig at voksne og barn ser den samme bakgrunnen for hendelser som slår uheldig ut. Dersom barnet ikke går med på den voksnes framstilling, synes det vanskelig for ansatte å vite hva man da kan gjøre.

Samtlige ansatte viser særlig til situasjoner som involverer barn som ikke har lært seg så mye norsk enda. Da kan det være ekstra vanskelig for ansatte å få tak i hendelsesforløp. Det å kunne få fornuftig klarhet i hva som har hendt, synes å være viktig for ansatte, både for å reagere på mest mulig rettferdige måter overfor barna, men også for å gi barn omsorg som har opplevd noe uheldig. «Men du får liksom aldri helt tak i hva som skjer de, fordi at de har så dårlig språk begge to, så men: 'han gjorde det!' (Nina peker med skjelvende finger.) Så står de bare og skjeller ut den andre, så det er ganske vanskelig egentlig å finne ut hva som skjedde!» (Intervju med Nina, assistent, den 19. oktober.) At barna kan uttrykke seg verbalt nok til å kunne fortelle en historie slik at den voksne forstår det, kan de ansatte oppleve som verdifullt og en lettelse, og som god hjelp når den voksne skal ta tak i situasjonen.

Derfor får vi sånne aha-opplevelser fra ungene, når ungene kan snakke, og når de forteller deg fra A til Å! Og ja, var det sånn, og Guri! Og så tenker du: Å, så bra at du sa det, for jeg hadde aldri kommet på det! (Intervju med Karianne, assistent, den 19. oktober.)

Samtidig kan de ansatte være bekymret for at de iblant har for store forhåpninger til barns muligheter for å forklare seg på en fornuftig måte, særlig dersom barnet oppfattes som «språklig sterk». Oda (pedagog) stiller spørsmål ved om barnet egentlig forstår det som skjer, og hva som forventes av det.

Barn som er språklig veldig sterk – så ser jeg at vi kanskje forventer at det skal være på de voksne sitt nivå! «Fortell meg nå hva det er for noe – ja for det må jo du forstå, at det går jo ikke!» Og da tenker jeg: er barnet moden nok til å forstå dette? Det tar det som en lek, og så er det uheldig i selve situasjonen! (Intervju med Oda, pedagog, den 25. oktober.)

Ansatte reflekterer også over den veiledningen de ønsker å gi til barna. Iblant kan veiledningen oppleves mer som formaninger enn som nyttig hjelp til å finne veien i situasjonen. Slik jeg forstår det, har de ansatte verdier knyttet til et ønske om å hjelpe barna til å reagere på måter de synes er mer adekvate og hensiktsmessige for barna gjennom å vise barna hva de bør gjøre. Så kan dette iblant framkomme mer som formaninger, noe som ikke nødvendigvis er like hjelpsomt. «Vi tror vi veileder med å beskrive, men vi gjør ikke det, vi formaner de mer!» (Intervju med Oda, pedagog, den 25. oktober.)

Sammenfatning

I tema «Rasjonelle kropper», et tema som ses som gjennomgripende for samtlige tema, har jeg latt situasjonen med Eli og Randi illustrere det kompliserte forholdet mellom på den ene siden verdien ved å appellere til barns fornuft i situasjoner med høyt emosjonelt trykk – og på den annen side verdien ved å la barna få utløp for sine følelser. Samtidig kjemper de barnehageansatte selv med sterke følelser som irritasjon og sinne i mange situasjoner sammen med barna. De kjenner selv på det samme kompliserte forholdet mellom å være i stand til å styre følelsene sine rasjonelt – eller gi dem utløp. På den ene siden understreker de ansatte hvor viktig de synes det er å anerkjenne barns følelser og

emosjonelle uttrykk, og forhindre at barnet tror at visse følelser er uaksepterte eller ulovlige. Samtidig uttrykkes forventninger til kroppen sett som rasjonell, at barn, ved hjelp av sin fornuft, skal kunne rasjonalisere bort eller undertrykke sterke følelser – og dermed kunne handle fornuftsbasert. Forventningene kan synes motstridende, da perspektiver også framkommer på at man ikke kan forvente logisk rasjonalitet fra barn som fanges i sine følelser. Fordi barn ikke klarer å se sammenhenger og det større bildet slik voksne klarer, blir enkelte situasjoner mer overveldende for et barn. Like fullt framstår verdien av det spontane, intuitive og emosjonelle underordnet verdien av den institusjonelle, rasjonelle kroppen som grunn for handlinger – det intuitivt levde subjektet til det kognitivt abstrakte.

Ansatte uttrykker også forventninger til egen institusjonell kropp. Som voksne skal de klare å formidle viktige budskap slik at barna forstår, og kan reagere rasjonelt. Videre formidler ansatte at de opplever krav til seg selv, at de som voksne skal forholde seg rolig, rasjonelt og avbalansert i situasjoner som involverer sterke følelsesuttrykk. Verdien av å «holde hodet kaldt» i kompliserte situasjoner, blant annet også for å være gode rollemodeller for barn, holdes fram. Samtidig viser analysen at det å forholde seg til sterke følelsesladete uttrykk hos barn som av voksne oppfattes som irrasjonelle, forstås ulikt av de ansatte som også håndterer situasjonene på ulike måter. Noen har mer rom for barns vanskelige følelser enn andre, i henhold til Ine (pedagog). Hun uttrykker en forventning om at det burde være slik at alle ansatte i barnehagen forstår hvordan et barn kan sitte fast, og være låst i sin emosjonelle kroppslighet. Ine uttrykker også betydningen av, og en forventning om at de voksne ser hvilken makt de har sammenlignet med barnet, noe som medfører et ansvar om ikke å misbruke den. Samtidig kan det være slik at det skjer unntak, og at makten iblant resulterer i uheldige grep fra voksnes side. Å oppdage grenseoppganger til maktoverskridelse kan tenkes å overskygges av opplevde pedagogiske forventninger, som berører den institusjonelle kroppen. Ansatte kjenner på et ansvar vedrørende verdien

av å understøtte barns utvikling og evne til å uttrykke seg verbalt og rasjonelt. Slik bør uttrykte forventninger til barns rasjonelle kropp også ses i lys av institusjonelle forventninger til ansatte, og deres daglige plikter og oppgaver som pedagoger og oppdragere for barna.

At ansatte ser verdien av å være gode rollemodeller, kan ses i sammenheng med uttrykk for forventninger til at barn skal vise seg som gode modeller for hverandre også. De ansatte viser til erfaring med at barn reagerer på et annet barns sterke affektive uttrykk. Når barn blir litt eldre, så har de lært og erfart hva som er adekvate, «normale» reaksjoner i henhold til Randi (pedagog). Dermed uttrykker voksne forventninger til barn om at de skal kunne se når andre barn beveger seg utenfor grensene for hva som er «normale» følelsesuttrykk. Når voksne framholder verdien av, og bistår barn til å kontrollere den rasjonelle kroppen på «normalt» vis, det vil si at følelsesuttrykk reguleres og avpasses situasjon og alder, så møter dette også forventninger barna har til hverandre i henhold til voksenperspektivet.

Ansatte reflekterer over hvorvidt kravene og forventningene blir for store, og det stilles spørsmål ved om barnet er modent nok til å kunne følge den voksnes resonnementer og møte institusjonelle forventninger til kroppen som rasjonell. En rasjonell kropp er i stand til å gjøre de «fornuftige valgene» som kan handle om å lede det rasjonelle subjektet bort fra det intuitivt emosjonelle eller irrasjonelle. Særlig utfordrende kan forventningene oppleves for barn som ikke kan så mye norsk enda – eller for «språksterke» barn. Når de ansatte opplever at situasjoner oppstår hvor barnet ikke forstår som den voksne, synes det å være vanskelig å finne alternative måter å møte barnet på. Slik kan det være at både barnet og den voksne opplever å komme til kort når barnet ikke makter å være verbalt logisk og rasjonell nok til at den voksne klarer å forstå. Kanskje er det særlig i slike situasjoner at de ansattes veiledning mer bærer preg av formaninger til barna? Dilemma som trer fram er knyttet til barns kroppsliggjorte væren, som gjør det komplisert for barn

å finne veg via kroppen sett som kognitiv for å gi gjensvar til den voksnes spørsmål og forventninger – selv når vonde følelser har lagt seg.

5.1.1.1 Regulerte kropper

Tema «regulerte kropper» er overordnet fire undertema: «selvstendige kropper», «fleksible kropper», «skoleklare kropper» og «solidariske kropper». Regulerte kropper som tema samler og synliggjør forventninger knyttet til verdien av en behersket, tilpasningsdyktig kropp. Tid, orden (struktur) og normer regulerer barns og voksnes erfaringer knyttet til livsutfoldelse i barnehagen. Barnehageavdelingen følger i hovedsak en dagsplan med tidsskjema som legger føringer for aktiviteter, rutiner og struktur i hverdagens inne- og uteliv. Avdelingen er inndelt i ulike aktivitetsområder, og plassering av leker, møbler og pedagogisk materiell regulerer hva som kan lekes hvor. Forventninger til barna uttrykkes om å tilpasse seg strukturen og normene som ligger i dagsplan, rommet og i ordensreglene. Orden, ved hjelp av faste rutiner framkommer som del av det institusjonelle regelverket, og som tydelig prioritert av de ansatte.

Jeg lar en situasjon mellom Ine og barna i samling illustrere tema, og utfolder situasjonen og tema videre gjennom lognotater og deretter intervjumaterialet.

Regler for urolige kropper

Alle barna på avdelingen sitter i sofaen, og Ine sitter i en stol foran barna. Ine holder opp et laminert ark med bilder på og spør om det er noen som husker dette. Kari roper: «Regler!» Ine nikker: «Ja, og at dere var med og laget disse reglene?» «Ja», svarer Alma. Ine spør barna: «Nå lurer jeg på om dere klarer å huske de! Hva betydde dette?» spør Ine og peker på et bilde som symboliserer en regel. «Ikke løpe!» roper Kari raskt. Alma sier: «Ute!» «Ja, hva skal vi gjøre inne da hvis vi ikke skal springe?» spør Ine. «Gå!» roper flere av barna i kor. Ine peker på en ny regel, og Alma roper: «Innestemme!» Ine spør videre: «Hva betyr

denne da?» «Leke med alle,» roper Kari. Ine bekrefter: «Ja, og denne heter ... alle skal ...?» «Være snille med alle!» roper Kari. Ine ser på Kari og spør: «Hva betyr det når en er snill med alle da?» «Å dele!» roper Alma. Ine ser på Alma og nikker: «At vi kan dele, ja. Er det noen andre ting som viser at vi er snille og kjekke med hverandre?» Alma foreslår: «Være rolig?» «Denne?» spør Ine på ny. Alma forsøker seg igjen: «Vi kan dele ting og leke med hverandre.» Ine nikker: «Ja ... er dere sånn at dere snakker høyt og stikker borti hverandre når dere leker kjekt?» Alma svarer raskt: «Nei, vi snakker fint!» Ine peker på et nytt bilde: «Denne da?» Kari roper: «Være stille!» Ine antyder: «At inne så bruker vi ...?» «Innestemme!» roper flere. Ine bekrefter dette: «Ja, og av og til kan vi bruke det [innestemme] ute også – når er det vi bruker det ute?» Kari roper: «Når vi er ute!» Alma foreslår: «Når vi roper!» Ine ler litt: «Nei, når vi ...?» Mariann fullfører for henne: «spiser så må vi ha innestemme!» Ine nikker: «Ja, når vi spiser kan vi bruke innestemme selv om vi er ute.» Ine peker på et nytt bilde: «Denne da?» Mariann vet svaret: «Leke med alle!» (Situasjonsbeskrivelse fra observasjon, den 7. juni)

Ine minner barna om at de var med på å lage reglene, en påminnelse som kan forstås som at barna dermed også bør velge å følge opp normer de selv har vært med på å bestemme. Barnas forslag den gangen reglene ble laget inngår ikke i studiens materiale. Det er likevel mulig å se tendenser til gjenkjennbare barnehagenormer som oppfordrer til regulering gjennom å beherske kroppslige uttrykk: ved å bruke innestemme og gå i stedet for å løpe inne. Videre gjenkjennes uttrykk for verdier, moralske forventninger til barn om å dele, være snille og leke med alle. En forventning synes å fremkomme om at barns lek aksepteres når den preges av stille stemmer og regulerte kroppar hvor man ikke dulter borti andres. Barna husker reglene godt, og jentenes engasjement for å svare vises gjennom strekte, ivrige kroppar. Ingen av guttene foreslår svar til Ines spørsmål. I denne samlingen framkommer det uttrykk for normer og verdier knyttet til forventninger om at barn bør regulere sine kroppsliggjorte uttrykk på en måte som er tilpasset institusjonens hverdagsregler, ordning og struktur.

Barne- og voksenkropper må beherskes

I situasjonsbeskrivelser og intervju framkommer hvordan de ansatte forholder seg og gjør sine prioriteringer når barna bryter mot forventninger om å regulere seg og sine aktiviteter. Prioriteringene kan synes å bygge på forventninger om en altfor aktiv kropp som bør reguleres til passe nivå:

Utdrag fra loggnotater

Det er mai måned og mye lyd og barn i bevegelse når jeg kommer inn på avdelingen. Jeg treffer på Randi (pedagog) som løfter på øyenbrynene og sier henvendt til meg: «I dag får vi bare komme oss ut fortst mulig og droppe hele samlingen». Hun forklarer da at tidligere, fram til forrige uke omtrent, var avdelingen helt annerledes. «Da lekte barna rolig og samlet på ett sted i små grupper, mens nå er det nesten ikke lek å snakke om i det hele tatt, i alle fall altfor mye vandring». Randi presiserer: «Når det nærmer seg sommeren har ungene behov for å være mer ute. Vi kan i alle fall ikke ha det slik som nå», sier hun så. Hun forklarer barna at de skal rydde og så gå ut. Flere av barna spør etter samling, som pleier å være en rutine som kommer først, og Randi svarer at det nytter ikke så mye uro som det er i dag, da er det bedre å komme seg ut. (Utdrag fra loggnotater, den 31. mai.)

Eksemplet fra loggnotater om når samlingen ble avlyst, viser at ro og orden iblant er verdier som får prioritet foran de faste rutinene dersom barna har vist stor grad av kroppslig aktivitet. Til grunn kan det ligge en idé om at det å beherske barns kropper er viktigere enn å opprettholde faste rutiner. Samtidig kan dette innebære erfaring med at samling krever stillhet og ro av barns kropper, og at barna i stedet hadde behov for å utfolde seg. Verdier kan også tenkes knyttet til at barns levde, urolige kropper har det bedre og friere i uteleken.

Behovet for å ha tydelige normer, ved hjelp av gode regler er uttalt – regler for både barn og for voksne. Normene skal kunne fungere som tydelige rammer for forventninger knyttet til å opprettholde ro og orden. De ansattes målsetting kan knyttes til verdien av å lære barna å vise hensyn og gi dem trygge rammer rundt den livsverden som deres barnehageavdeling innebærer. «Verktøykassen» (se side 154) legger føringer for hvordan barna skal involveres i det å lage normer, struktur og orden, og ansatte synes å vektlegge framgangsmåter som anbefales her. Normene regulerer barns kroppslige aktivitet inne og ute, noe som kommer tydelig fram gjennom eksemplet med Ine og barna i samling. Normene og verdiene er også til for å lære barn å ta vare på hverandre: «Hvis noen ikke har vært grei med noen, eller hvis noe har skjedd, så skal vi si unnskyld og ta i hånden, eller i hvert fall si unnskyld» (Ine, pedagog). Flere ansatte forteller at de som voksne også har normer de må forholde seg til, regler som knyttes til ro og orden. Ved at de voksne forholder seg til sine regler også, legges det til rette for at de ansatte i minst mulig grad forstyrrer barns liv og virke på avdelingen.

Så har vi jo regler for voksne og. Da har vi jo litt flere regler. Og noen regler som gjelder for hele huset, - helt sånne enkle ting kanskje at døren inn til kjøkkenet skal være mest mulig igjen, og vi skal gjerne sitte, være sammen med ungene for hvis vi løper mye fram og tilbake så blir det urolig for ungene også, og da blir de og mer ... [urolige?] (Intervju med Ine, pedagog, den 14. oktober.)

Ansatte uttrykker således forventninger til at voksenkropper innvirker på barnekropper, og det å bevege seg rolig og forflytte seg minst mulig for voksne, framstår som forventning til at barns kropper er lettpåvirkelige med et lett aktiverbart aktivitetsnivå. Ansatte gir samtidig uttrykk for at det finnes svært mange regler – kanskje for mange – som skaper forventninger som regulerer deltakernes institusjonelle liv på samtlige områder i barnehagen. Reglene forstås som uttrykk for forventninger til barns kropper som aktive og i utgangspunktet uregulerte. Ansatte peker på at normer og rutiner henger nært sammen, og at forventning om

regulering ved hjelp av regler også handler om verdier knyttet til oppdragelse – å lære barna ønskede måter å framtre på. Når ansatte også gir uttrykk for at det kan være for mange regler, ses dette i sammenheng med barnas muligheter for å forstå dem og forholde seg til dem – særlig dersom reglene varierer avhengig av kontekst og ansatte som regulerer situasjonen.

Det er jo mange regler, egentlig for mye: du får ikke sykle på haugen, du skal ikke løpe inne! Du skal gå, ikke sant? Og det er nok ikke likt for alle. Og noen regler henger igjen fra gammelt av, og kan endres på ... Det er regler for vanlig oppførsel, for hvordan vi behandler lekene våre og bøkene våre, hvordan vi skal snakke til andre, 10 budene dette nesten, ikke sant? Skal ikke lyve, vi skal ikke slå, skal ikke ... Så kan vi jo diskutere om det er regler, eller er det oppdragelse, og hva er oppdragelse? Jeg tenker at det er regler i nesten alt vi gjør og sier. Det er jo mye om moral og verdier også, ikke sant? (Intervju med Ane, pedagog, den 20. oktober).

Gjennom det institusjonelle regelverket gis uttrykk for forventninger som kan knyttes til føringer for ansattes normer og verdibaserte grunnlag. Dette grunnlaget er der for å lage trygge rammer, skape struktur og sørge for at barn blir «sett»:

Lage rammer slik at de vet hva de skal forholde seg til, for tryggheten, ikke sant? Det er jo ofte det som gir trygghet, at de vet hvem jeg er, jeg er stabil ikke sant, gir forutsetninger, lager rammer, ser dem og møter dem. (Intervju med Ane, pedagog, den 20. oktober)

Samtidig reflekterer ansatte rundt dilemma ved at så mye av barns og voksnes hverdag i barnehagen reguleres av normer og struktur. Normer og verdier framstår sammenflettet, og det kan være vanskelig å skille det ene fra det andre, peker Ane på. Implisitt uttrykkes en idé om at dette kan være vanskelig for barn å forstå, særlig når enkelte regler må leses «mellom linjene». «Uskrevne regler» som må «leses mellom linjene» kan handle om at avdelingene har litt ulike regler. Det kan også handle

om at når reglene har eksistert en stund, blir de mer underforståtte, og tatt-for-gitte, og uten å uttales eksplisitt.

Og den ene regelen som jeg har, den har kanskje ikke den andre igjen da, sant altså! Og der kommer jo de der uskrevne reglene inn bildet, på en måte, da snakker jeg spesielt om ute der vi er fire avdelinger som skal være sammen, ikke sant? Vi har nye, vi har vikarer, vi har studenter ikke sant, og det er vanskelig å få innkjørt alle de gamle reglene. Men inne på avdelingen hos oss så har vi jo regler, sånn som dette ønsker vi å ha det. Og det er klart, og det vet alle ungene om. (Intervju med Randi, pedagog, den 10. oktober.)

På den ene siden uttrykkes det vanskelige i det at ansatte kan håndheve regler på forskjellig vis, og på den annen side presiseres verdien ved og reguleringens betydning, og at barna vet hvordan ansatte forventer at barns mellomkroppslige væren skal beskyttes og reguleres. Eksemplet med Ine og barna i samling viser nettopp hvordan barna påminnes og oppfordres til å huske de forskjellige reglene. I analysen framkommer like fullt flere situasjoner hvor barn synes å opponere mot, eller ønsker å endre en rutine for å kunne fortsette med det de holder på med i øyeblikket. Og når det å holde normer og rutiner i hevd ses som uttrykk for forventninger til voksenkroppen, kan det bli lite rom for barns kropper som medvirkende:

Holde på de faste rammene

I eksemplet under gir Espen (5 år) uttrykk for at han ikke er klar til å begynne å rydde. Randi (pedagog) forstår at barna gjerne skulle blitt igjen på avdelingen og lekt videre, men dagsplanen regulerer tiden og deltakerne, og nå er det straks tid for tur:

Anne, Vidar, Espen, Alma, og Eli sitter ved bordet (alle 5 år). Guttene lager båter av myke klosser og jentene tegner med fargeblyanter. Barna småprater og smiler, og vennlig erting preger stemningen, som synes avslappet. Randi (pedagog) kommer bort til bordet, og formidler at nå er det tid for å rydde. Espen sier sakte, med litt trist

stemme: «Jammen det er ikke vår tur!» Randi henvender seg til Espen og spør: «Er det ikke deres tur?» Randi smiler til gruppen ved bordet. «Jo!» roper Alma. Hun reiser seg ivrig på det nederste trinnet på tripp-trapp-stolen. «Skal dere bare være her [på avdelingen] i dag dere da?» spør Randi smilende og litt spøkefullt. Jentene smiler, Alma ser samtidig opp på Randi, smiler og sier: «Ja!» Alma ser likevel litt oppgitt ut. «Jahh!», sier Randi og ler litt: «*det* hadde vært koselig, men det kan dere ikke.» (Situasjonsbeskrivelse fra observasjon, den 7. september.)

Eksemplet viser at barn forsøker å opponere mot, eller endre normene. Pedagogen gir uttrykk for forståelse for at barna kanskje aller helst ville ha fortsatt sin lek og vært igjen på avdelingen mens de andre går tur, og hun spøker med barna om dette. Om ansatte kan spøke om normer og rutiner, så forventes barna like fullt når tiden er inne, å regulere seg etter den voksnes anmodning. Muligheter for å endre normer og struktur synes følgelig ikke å være tilstede.

I intervjuene framkommer verdien av enighet knyttet til at ansatte ikke bør gjøre unntak og lette på forventninger eller endre normer og rutiner. Forventninger uttrykkes til at samtlige deltar i de voksenstyrte aktivitetene. Særlig assistentene er tydelige på at normer og rammer ikke bør fravikes, og at man bør tilstrebe størst mulig like forventninger uttrykt fra samtlige ansatte. «Det er jo ikke dumme regler vi har! Det er mye roligere her [sammenlignet med andre barnehager] på grunn av at vi har fine og gode regler!» (Intervju med Karianne, assistent, den 19. oktober). «Hadde det vært for mye, at de [reglene] var helt uoppnåelige så!» (Intervju med Nina, assistent, den 19. oktober). «Du må jo være konsekvent, hvis ikke så sklir det jo ut. Regler er til for å holdes!» Karianne forteller at hun refererer til «sjefen» [styrer] om barna protesterer mot en regel. Ansatte uttrykker på denne måten en klar sammenheng mellom gode normer og konsekvent, grensesettende regulering, og verdien av ro og orden i barnehagen.

I intervjusamtalene framkommer det at det er grenser for hvor forskjellige voksne kan framstå med tanke på norm- og rutinebaserte handlinger overfor barna. Dersom ansatte blir for ulike, og bryter med forventninger knyttet til verdien av et lojalt samhold mellom ansatte i måten de relaterer seg til barna på, så kan dette være grunnlag for konflikt mellom de voksne. Slik synes ansatte å etterstrebe å være så like som mulig, med tanke på å forholde seg til rammer, normer og rutiner på samme måte. Barna skal møtes med tilnærmet like grenser uavhengig av relasjoner og voksne på avdelingen.

Vi har ikke de samme meningene og de samme reglene om alt, men mye blir jo likt når det er her, ikke sant? Men det kan nok være forskjellig på enkelte ting, men faste ting som en gjør mye på avdelingen når det gjelder måltid ved bordet og aktiviteter så har det jo vært forskjell, men da kan det ofte ende i misnøye, eller en konflikt mellom de voksne. Hvis en blir for ulik. Så da har vi jo diskutert dette en del, og liksom i forhold til ansvar har vi snakket en del om Såå ja, hvis vi skal ha felles regler og avdelingslederne mener at det skal alle følge så har vi også et ansvar for å formidle det, og se til at det blir gjennomført. (Intervju med Ane, pedagog, den 20. oktober.)

Ansatte gir også eksempler på verdien av lojalitet, og hvordan livet kan være på en avdeling dersom ansatte utvikler sin egen måte å forholde seg til barna, strukturen og normene på. Dette kan oppfattes som illojale måter å handle på, noe som synes å skape frustrasjon hos kollegaene. Den voksnes væremåter (i eksemplet under) skapte uro og kroppslige uttrykk for engasjement i barnegruppen, noe som ble komplisert for andre ansatte å regulere i etterkant. Dersom en kollega bryter med normer og verdier på denne måten, kan det gå ute over andre ansatte, og lage uorden og uro blant barna.

Og så kan vi jo ta her for noen år siden, hun jobber ikke her lenger. Vi hadde jo de samme reglene da, men hun hadde lett for å bryte disse reglene veldig. Så det ble masse konflikter med de voksne, med ungene, når hun var på jobb og hadde tidligvakt, for eksempel, og når

jeg kom, å herlighet! Så var de [barna] der oppe. [Peker mot taket]. Så kommer jeg og en annen voksen og hadde tidligvakt: så sitter de stille [svak stemme] så satt de og tegnet og perlet [med myk stemme], det var rolig og kanskje musikk på, ikke sant? Og så kom hun da, og så hadde jo ikke hun sett dem på en stund, så da var det HEI! [med høy stemme]. Wiii! Og så var det, men så var det jo ingen av oss andre som var så streng som henne heller! For etterpå, så ville hun ha det rolig! Det nyttet ikke å si til henne at å gire ungene opp, og så skal du ha dem ned igjen med en gang?! Det går ikke, sa jeg Så hun passet ikke inn her i det hele tatt! (Intervju med Karianne, assistent, den 19. oktober.)

I intervjuene uttrykte samtlige ansatte seg om hvordan de opplever samholdet ansatte imellom. Samholdet og kommunikasjonen beskrives som god, noe som gjør at personalgruppen er svært stabil, og mange har arbeidet her over lang tid. Det presiseres av flere at det er lite konflikter på arbeidsplassen.

Det er liksom, det er stabilt personale, de har klare regler, og sjefen er veldig god å snakke med hvis det er noe, samtidig som hun er rettferdig og har klare meninger, så ... føler du alltid at det er noen du kan, at du kan alltid komme hvis det er noe! Det er godt miljø, og folk tar hensyn til hverandre. Og hvis det er noe så tar vi det opp. Synes jeg ... (Intervju med Ine, pedagog, den 14. oktober).

Perspektiver framkommer således om uttrykk for forventninger knyttet til verdier og normer som innebærer at voksne relaterer seg til barna med likhet og lojalitet. Gjennom presiseringen (vedrørende tidligere ansatt) at den ansatte ikke passet inn i personalgruppen, forstås at den voksne ureglementerte handlinger lå «utenfor» det aksepterte med tanke på å følge implisitte, eller uskrevne normer og uttrykk for forventninger om lojalt samhold med kollegaene. En regulert voksen kropp respekterer institusjonens normer og verdier, noe som synes vist gjennom at ansatte opptre og relaterer seg til barna på likest mulig måte.

Forventninger til ansatte blir for store

Uttrykk for forventninger om regulering av den institusjonelle voksenkroppen framkommer også i forbindelse med andre arbeidsoppgaver ansatte må forholde seg til. Pedagoger uttrykker at det til tider oppleves å være for mange politisk baserte, institusjonelle krav og forventninger til dem. Pedagoger beskriver også at forventningene til dokumentasjon av barnehagens virksomhet, også i forbindelse med kartlegging⁶¹ av barna, har økt betraktelig de siste årene. Det uttrykkes også forståelse for at man må føye seg etter disse forventningene, men at det nærmest er umulig å få tiden til å strekke til. Ansatte kan dermed erfare å måtte beherske sine pedagogiske ambisjoner, og at deres ønsker om å være kreative og spontane i sine møter med barna, innskrenkes av forventninger til arbeid som ikke automatisk erfares å komme barna til gode. Det å skulle føye seg etter alle institusjonelle krav og forventninger, kan oppleves som uoverkommelig.

For det er for mye forventninger, – til alt som skal gjøres, og for lite tid å gjøre det på. Alt skal dokumenteres! I forhold til samtaler, foreldremøter, og du skal skrive ned observasjoner som du skal gjøre. Jeg ser jo at dette er kjempeviktig arbeid! Men hvor skal vi ta tiden fra? Så da går du og sliter deg ut, med manko på personell, ikke sant? Det går kanskje med to voksne på to unger, så går du og kjenner på dårlig samvittighet fordi du ikke har fått snakket med alle ungene nesten på en dag det er travelt ... (Intervju med Randi, pedagog, den 10. oktober.)

Et perspektiv som formidles er følgelig at institusjonelle forventninger viderefører krav og plikter fra sentralt, politisk hold. I tillegg uttrykkes

⁶¹ For å kartlegge barnas fungering på ulike områder benytter barnehagen kartleggingsskjemaet «ALLE MED». Kartleggingsskjemaet gir i henhold til INFOVEST forlag et helhetlig bilde av barnet og hva det mestrer på en måte som foreldre, førskolelærere og fagfolk forstår. Det er utviklet på grunnlag av teori om sammenhengen mellom språklig og sosial kompetanse. Forlaget informerer om at skjemaet er i tråd med den nasjonale satsingen om å fange opp de barna som sliter med mestring så tidlig som mulig. «ALLE MED» dekker 6 utviklingsnivå: Språkutvikling, lek, sosio-emosjonell utvikling, hverdagsaktiviteter, trivsel og sansemotorisk utvikling. Hentet fra: <https://www.infovestforlag.no/alle-med-observasjonsskjema>.

det gjennom de økonomiske rammene forventninger til hvordan den daglige driften skal gå i balanse. I tillegg kan det handle om at ansatte ser at et barn behøver oppfølging og hjelp, fordi barnet bekymrer de ansatte på en eller annen måte:

Ting tar tid! Unger får heller ikke en positiv utvikling, fordi når vi melder opp en unge [til PPT⁶²] så går det kanskje et halvt år før de kommer for å observere, og så et halvt år til før de setter i gang et tiltak, og da har vi kanskje brukt så mye energi på den ungen der, at personale kan bli sykemeldt Og det er da du kjenner at det ikke er nok timer i døgnet, vi er ikke nok voksne, du klarer ikke å følge opp alt som en trenger å følge opp. Noen får du til, i dag får vi ikke tid til den ungen der, hva er det som er viktig i dag? Og det blir vanskelig, for en plass er det noen vi svikter! (Intervju med Randi, pedagog, den 10. oktober.)

Ansatte uttrykker således erfaringer med at institusjonelle krav og forventninger til dem overgår deres muligheter for å være tilstede slik de ønsker, for alle barna. Å følge tidsskjema og dokumentasjonskrav fører til kontroll og innskrenking av ansattes muligheter for å møte barna med større grad av fleksibilitet, og ansatte ytrer bekymring for at dersom man føyer seg fullstendig etter regelverket, så går dette i neste runde ut over barna. Dette gjelder særlig barn ansatte er bekymret for, og som behøver ekstra oppmerksomhet og oppfølging. Tiden strekker ikke til, og barna får ikke alltid den hjelpen eller oppfølgingen de behøver. Dette skaper dårlig samvittighet og en opplevelse av utilstrekkelighet, og at man uansett svikter et sted. Ansatte ser også dette i forbindelse med slitasje og sykemeldinger blant personalet.

⁶² «PPT» er kort for Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten).

Sammenfatning

«Regulerte kropper» viser uttrykk for forventninger til kroppen som behersket og tilpasningsdyktig, og er et mer overgripende tema som viser betydningen av ulike former for regulering.

Jeg har latt situasjonen med Ine og barna i samling illustrere hvordan normer og verdier knyttet til orden og strukturens sentrale betydning synes å ha som konsekvens at barns kropper reguleres systematisk for å lære barn å beherske sine kropper. Å beherske sine kropper innebærer å holde kroppen i ro, gjøre rolige forflytninger og snakke og leke med rolige, kontrollerte stemmer. Det mellomkroppslige samværet mellom ulike livsverdener kan således synes preget av at det «legges lokk på» barns utforskende kroppslige væren-til-verden. Ro og orden prioriteres framfor barns levde kropper, og barns frihet til å delta, eksempelvis i avgjørelser som innvirker på deres hverdag kan få trange rom. Dette framstår som dilemma med utgangspunkt i en antakelse om at det er gjennom barns levde kropper at barn erfarer og erkjenner verden, sanser og danner sin forståelse av verden.

Assistentene gir særlig klart uttrykk for betydningen av forventninger til en konsekvent bruk av regler som ikke varierer for mye mellom de ansattes håndheving av dem. Det vises til at ledelsen har bestemt at regler for barn og voksne «er til for å følges». Slik framkommer også ulike maktposisjoner når normenes betydning hevdes overfor ansatte og overfor barn – posisjoner som implisitt også viser at det å yte motstand ikke framstår som et alternativ. Særlig med utgangspunkt i asymmetrien i maktbalansen mellom voksne og barn, er det spesielt vanskelig for barn å bryte mot voksenstyrte regelverk. Videre framkommer at forventninger til institusjonelle kropper om å følge gitte regler også handler om å hindre at ting «sklir ut» – forstått som at man kan miste kontrollen over situasjonen og barna dersom ansatte ikke er konsekvente i sin regulering. Samtidig viser analysen at verdien av å skape trygge rammer for barn også handler om uttrykk for omsorg, og at barns trivsel og trygghet kan

være avhengig av hvorvidt de voksne framstår som forutsigbare, konsekvente og «like» fra dag til dag.

Eksemplet med Ine og barna i samling viser hvordan ansatte følger opp institusjonelle uttrykk for forventninger til den institusjonelle voksenkroppen, knyttet til å lære barn å beherske kroppen. Flere av pedagogene (Ine, Ane og Randi) viser til forventninger om å følge anbefalinger fra «Verktøykassen» (se side 154), når det gjelder måter barn bør reguleres på. Slik framkommer implisitte uttrykk for forventninger knyttet til verdien av at voksenkroppen søkes regulert gjennom målsettinger om å beherske seg og barna, ved hjelp av anbefalinger som i utgangspunktet ligger utenfor barnehagens livsverden. Å følge ytre anbefalinger, som gjennom «Verktøykassen» utgjør et knippe av framgangsmåter, ses som en mulig innskrenking av ansattes pedagogiske egenambisjoner. Ansattes handlingsrom og bevegelsesfrihet kan antas å reduseres, noe som innvirker på mulighetene for å møte barna med spontanitet og fleksibilitet, innenfor eller utenfor dagliglivets rammer og rutiner.

Det kan videre tenkes at forventninger uttrykt både eksplisitt og implisitt om verdien av et lojalt samhold (gjennom størst mulig likhet i måten å møte og regulere barn på) kan fastlåse ansattes muligheter for å forholde seg annerledes eller gjøre strukturelle endringer i barnehagen. På den ene siden kan ansattes utsagn knyttet til tydelige rammer og stabilitet på arbeidsplassen være uttrykk for at forventninger til ansatte er diskuterbart, og at å vise hensyn preger de ulike relasjonene. På den annen side framkommer samtidig uttrykk for forventninger om at ansatte forholder seg til de tydelige normene som finnes, og som gjennom analysen viser seg som uttrykk for forventninger knyttet til verdier om at samhold og lojalitet preger relasjonene mellom de voksne. Det kan synes å være komplisert å erfare behov for å gjøre endringer. Et eksempel kan være endring av struktur, når normer og rutiner har vært en del av den institusjonelle kroppen gjennom mange år, utviklet og stadfestet gjennom relasjoner av lang varighet. Flere av pedagogenes uttrykk kan

også tolkes som mangel på valgfrihet, og at de daglige rutinene preges av handlingstvang som ligger i institusjonelle forventninger til dem som ansatte og ansvarlige. Forventningene kan iblant overgå det ansatte kjenner at de kan klare, noe som resulterer i slitenhet og dårlig samvittighet. «Regulerte kropper» forstås således som uttrykk for forventninger til barne- og voksenkroppen som tidvis objekt som må beherskes, om kontroll av dagliglivet og institusjonelle krav og forventninger til ro og orden skal kunne opprettholdes.

Selvstendige kropper

Analysen viser uttrykk for forventninger knyttet til verdien av barns selvstendighet. Voksne og barn uttrykker ulike forventninger når det gjelder betydningen av og behov for å ses som selvstendige kropper. For barn, kan dette handle om opplevelse av frihet som et eksistensielt behov, mens fra ansatte kan selvstendighet uttrykkes mer som pragmatiske hensyn og regulering. Ansatte støtter og oppmuntrer barna når det gjelder å kle på seg selv, å rydde etter lek og måltid og å forsøke og ordne opp i møter der samhandling blir problematisk. Fra barn framkommer uttrykk for forventninger til den selvstendige levde kroppen også – samtidig som det ikke alltid er slik at barn og ansatte er enige om på hvilke områder selvstendighet er en viktig ferdighet eller måte å eksistere som subjekt på. Implisitt i det å utvikle selvstendighet, ligger en forventning om at det er grenser mellom frihet og ansvar, og mellom rettigheter og plikter i barnehagen.

Jeg lar en situasjon mellom Eli (5 år) og vennene hennes illustrere tema, og utfolder situasjonen og tema videre gjennom intervjumaterialet.

Frihet til å bestemme over kroppen

Anne, Espen, Alma, Eli og Vidar (alle 5 år) sitter på knærne på gulvet i garderoben og leker med store klosser. Eli tar fram en eske med øyenlapper oppi, og sier med stolthet i stemmen: «Jeg bestemmer når jeg skal ta på meg øyenlappen – det sa mamma!» Alma ser alvorlig

på henne, og Anne spør: «Får du bestemme?» Eli sier stolt: «Gjett hvem som tok på lappen i går? Det gjorde ingen voksne!» Alma tar boksen ut av hendene hennes, løfter den litt opp og kikker nøye på den. Smiler til Eli og leverer den tilbake. Vidar kommer ut i garderoben, og Eli sier straks til ham: «Jeg kan bestemme når jeg skal ha på øyelappen, Vidar!» Eli holder esken høyt i været. «Det sa mamma! Endelig kan jeg få lov til å bestemme!» Espen, Vidar, Anne og Alma ser alvorlig på henne. Eli presiserer: «Når jeg husket å ta på øyelappen og ingen voksne husket det, så fikk jeg lov av mamma!» Eli ser at Randi kommer ut i garderoben og går mot henne mens hun sier: «Randi, når jeg husket å ta på denne lappen, så sa mamma at jeg kunne få velge hvilken tid jeg skal ha lappen på meg!» Eli smiler mot Randi. Randi svarer: «Okay. Velger du nå da, eller? Det hadde vært veldig lurt om du valgte nå, for nå skal du på 5-årsgruppa!» Eli svarer ikke. Hun setter seg ned på gulvet igjen, ved siden av de barna hun satt sammen med i sted. Etter å ha kikket litt på esken med lapper i, tar Eli én lapp ut, og plasserer den over øyet sitt. (Situasjonsbeskrivelse fra observasjon, den 20. september.)

Eksemplet søker å vise hvordan et barn kan uttrykke forventninger til verdien av egen selvstendighet ved å ytre ønske om å bestemme over kroppen sin. Eli viser stolt fram esken med øyelapper til Anne, Espen og Alma (alle 5 år). Eli skal korrigere synet sitt, og daglig bruk av øyenlapp skal hjelpe med dette. Eli viser til at mamma har sagt at Eli selv kan bestemme når hun vil ta på seg øyelappen. Eli forteller stolt Anne at hun dagen før var den som selv husket på lappen, uten påminnelse fra voksne. Eli forteller historien gjentatte ganger, også til Vidar og Randi (pedagog). Randi spør så Eli om hun velger å ta lappen på nå, da det hadde vært lurt siden det straks er 5-års gruppe. Indirekte synes pedagogen å støtte Elis utsagn. Den voksnes perspektiv kan samtidig handle om å fokusere pragmatisk på nytteverdien av øyenlappen, og hennes ansvar som voksen for at Eli bruker øyenlapp daglig. For Eli kan dette imidlertid innebære noe eksistensielt og verdifullt: å beskytte egen integritet gjennom å kreve og få ta ansvaret for øyelappen forstått som forlengelse av egenkroppen.

Flere av pedagogene fortalte om hvor vanskelig det var å forstå Elis sterke reaksjoner knyttet til bruk av øyenlapp. I intervjuutklippet (under) kan man også se referanser til verdien av den rasjonelle kroppen. Ansatte tolket Elis reaksjoner som sinne og uttrykk for trass, og da Eli ikke kunne sette ord på hva dette betydde for henne, ble det vanskelig for de ansatte å finne gode løsninger på problemet. Verdien for ansatte av å forstå barns uttrykk kommer fram i dette utklippet, og hvor vanskelig det kan være når barn viser andre sider ved seg selv enn det ansatte er kjent med fra før.

Vi hadde jo hun jenten her, som brukte øyenlapper! Det hadde ikke hun lyst til, og det forstår jeg jo, men hun måtte liksom ha det på et visst antall timer hver dag. Hun kunne bli skikkelig sint, vi hadde aldri sett henne sånn før, for hun har alltid vært rolig og sånn! Men hun skrek og hun slo og klorte og alt, og jeg ble liksom helt sjokkert! Det at hun så bort, så det var veldig vanskelig å nå inn, og da ble det vanskelig! Fordi da ble du usikker, for du var ikke vant med det, det ble så frustrerende og vondt for henne at ... og etter at hun sluttet å bruke disse i barnehagen, så har det ikke vært flere slike tilfeller! Men det er jo en jente som ikke har vist trass før, nå er hun jo stor da, det kan jo være at hun plutselig kom litt i ... fikk sterke meninger, unger har jo forskjellige faser så ... men det er liksom, det er når du ikke forstår helt hvorfor eller (Intervju med Ine, pedagog, den 14. oktober.)

Ansvar for den selvstendige egenkroppen

Samtidig som ansatte uttrykker forventninger til måten barn presenterer seg som kroppslig subjekt og forholder seg overfor andre på, setter de gjerne dette i sammenheng med selvstendighet. Men forventningen synes fortsatt å være at barn skal kunne forklare og sette ord på sine hensikter eller mål for at ansatte skal kunne forstå hva det dreier seg om. Andre kroppslige uttrykk kan oppfattes mer i retning av sinne og trass. Ansattes utsagn forstås således som at det å sette grenser for egenkroppen viser barns selvstendighet, og er noe barn må støttes i retning av.

Ja, så det er noe med å øve på, for det er jo ofte sånn at noen mener de kan gjøre noe for de andre har sagt det: «Ja, men er det den som bestemmer da?» pleier jeg å si. «Dere vet jo selv hva som er greit og ikke greit! Er det greit? Nei – dere vet det jo!» Bare få dem til å bli litt selvstendige og tenke selv også, si ifra Hjelp dem til å snakke med hverandre, det sier jeg ofte hvis de kommer til meg og sier at de vil noe med den eller den at da må du snakke med han, men jeg blir gjerne med bort. Og så heller veilede ... i stedet for bare å gå og ordne opp og si du skal gjøre sånn eller sånn, så hjelpe dem til å ordne opp selv også Det enkleste er bare og fikse opp for dem, men det er ikke det de tjener mest på. (Intervju med Ine, pedagog, den 14. oktober.)

«Å fikse opp» for barn kan være enkelt, men det er ikke hensiktsmessig for barna, sier Ine, og verdien av selvstendighet uttrykkes av alle deltakerne som uttrykk for en viktig forventning til barns utvikling. Når barna ber om hjelp, kan dermed ansattes forslag være tillit til at barn greier å ordne opp selv. Det neste eksemplet viser Vera (4 år) og hvordan hun handler når hennes evne og mulighet for å være selvstendig kommer til kort, og hun ber en voksen om hjelp.

Vera (4 år) kommer raskt småløpende ut i garderoben. Hun har tårer i øyene og er tydelig lei seg. På benken i garderoben sitter Mikal og Nils (assistenter) og prater med hverandre. Vera står litt avventende foran mennene. Så henvender Vera seg til Mikal, rekker opp en hånd og sier: «Jeg har noe å si nå!» Vera får den voksnes oppmerksomhet og forteller med gråt i stemmen: «Jeg finner ikke bamsen min!» «Du finner den nok,» svarer Mikal beroligende. Vera hopper litt opp og ned foran Mikal: «Nei, jeg finner den jo ikke!» sier Vera, mer innstendig nå, og går enda nærmere Mikal. Mikal spør: «Har du sett i sofaen?» Vera kikker inn på avdelingen, mot sofaen. Så stiller hun seg ved siden av de to voksne som sitter på benken. Vera står der helt stille, uten å si noe. Nils henvender seg til Vera og sier: «Vera, vi skal holde utkikk etter bamsen din, så skal vi si det til deg om vi finner den!» Vera lyser opp, tar Nils i hånden, trekker litt i han og sier: «Kom

da!» Nils følger med. (Situasjonsbeskrivelse fra observasjon, den 7. juni.)

Eksemplet søker å vise uttrykk for forventninger fra barn og fra ansatte knyttet til verdien av barns selvstendighet og evne til å ordne opp selv når ting blir vanskelig. Vera viser tydelig at det er viktig, og at det haster for henne å bli hørt. Gjennom sin emosjonelle kroppslighet som framgår av det triste ansiktet og tårene som renner, viser Vera at det ikke er en hvilken som helst gjenstand som er blitt borte for henne. Bamsen har slik en tydelig eksistensiell betydning for Vera, og hun greier ikke i smerten å se noen perspektiver som gjør at hun kan løse problemet selv. Men Vera har tillit til at en voksen kan hjelpe. Mikal synes å uttrykke en forventning knyttet til Vera som selvstendig kropp når han spør: «Har du sett i sofaen?» Her framkommer også referanser til den rasjonelle kroppen. Fra de voksnes perspektiv kan det å miste en leke av syne erfaringsmessig være noe midlertidig. De voksne gir uttrykk for en forventning om at Vera kan vente, og at de har tillit til hennes selvstendighet og evne til å finne den selv. Fra Veras perspektiv, med utgangspunkt i hennes fortvilelse når bamsen blir borte, kan det tolkes som at bamsen har en eksistensiell verdi for Vera. Da er den mer enn en tilfeldig ting for henne. Følelser kan komme i veien for tilgang til erfaringskroppen, og Vera behøver den voksens hjelp til å skape balanse i sin livsverden på ny. Når Vera trekker i hånden til Nils synes han å fange opp dette behovet hos Vera, og hun viser glede over at Nils møter henne i hennes livsverden.

Sammenfatning

Med utgangspunkt i eksemplet med Eli som forteller om øyelappen til vennene sine, søker situasjonsbeskrivelser og intervjuutdrag å vise møter mellom ulike livsverdener hvor verdien av selvstendighet kommer fram. Den eksistensielle selvstendige kroppen møter den mer regulerte, institusjonelle selvstendige kroppen. Elis uttrykk ble ikke oppfattet som et eksistensielt spørsmål, men mer som uvanlige (for henne),

emosjonelle uttrykk. Således antyder analysen motsetningsforhold mellom på den ene siden barns eksistensielle behov for å verne om egen integritet og hevde rett til selvstendighet på områder som er viktige for dem. Uttrykket oppfattes samtidig av voksne som sinne og trass. På den annen side uttrykker ansatte forventninger til betydningen for barn når det gjelder å utvikle selvstendighet. En slik selvstendighet resulterer i at barn tar ansvar for å avgrense egenkroppen i møter med andre som utfordrer dem. Vi kan ikke vite hva historien om øyenlappen betyr for Eli – eller tapet av bamsen for Vera. Men en mulig tolkning er at disse tingene har verdi som eksistensielle symbol også. Tolket i et slikt lys innebærer situasjonene en dimensjon som ikke kan reduseres kun til det å være selvstendig som en forventning til den institusjonelle kroppen. Med utgangspunkt i levd kropp forstås et hjelpemiddel som en øyenlapp i relasjon til den egne levde kroppen. Det å forandre kroppen innebærer en forandring av verden, og slik endres Elis livsverden når hun i perioder skal sanse den gjennom ett i stedet for to øyne. Når Eli får ta kontrollen over denne delen av kroppen sin selv, og bestemme når synet hennes skal begrenses, tolkes dette som om synsproblemet trer i bakgrunnen. Eli erfarer at hun kan ses som et kroppslig subjekt, som noen som kan selv. Å betrakte en øyenlapp som en forlengelse av barnets kropp, eller en bamse som noe eksistensielt betydningsfullt, kan være perspektiver de ansatte ikke har. Dermed kan opplevelser som rammer barn dypt, unngå de ansattes oppmerksomhet og forståelse. Således kan barns antatte behov for eksistensiell frihet, for ansatte handle mer om å lære og ta ansvar for egenkroppen. Samtidig ses ansattes uttrykk for en mer pragmatisk hensyntagen som mulige resultat av institusjonelle forventninger til dem. Ansatte kan erfare seg ansvarlige for å regulere barns selvstendighet på områder som mer berører den daglige driften: å rydde etter seg, kle på seg selv, følge regler, eksempelvis.

Fleksible kropper

Regulering, struktur og normer rammer inn livet i barnehagen hvor beskyttelse, omsorg og uegennyttig intensjon også preger barns og ansattes mellomkroppslige møter. Av og til endres faste strukturer, og barn kan erfare at det gjøres unntak fra forventningene. Da er det de fleksible løsningene og nærværet som farger møter mellom barn og ansatte. Den voksne forlater gjennom den gjensidige relasjonen til barn sin autoritet eller posisjon, til fordel for barna. De ansatte er også omforente i sin oppfatning av at barn er forskjellige, og må møtes ulikt. Samtidig uttrykkes verdier knyttet til forventninger til at barn er, eller blir fleksible i løpet av sitt barnehageliv.

Jeg lar en situasjon mellom Amir (4 år) og Hilde (assistent) i samling illustrere tema, og utfolder situasjonen og tema videre gjennom intervjumaterialet.

Amir får være i sentrum for oppmerksomheten

Eksemplet søker å vise hvordan normer også håndteres på fleksible måter hvor enkeltkropper kan være i sentrum for den ansattes og barnas oppmerksomhet.

Det er musikkksamling for 4-års gruppa, og de fleste barna sitter i sofaen sammen med to voksne. Foran barna sitter Hilde (assistent) som skal lede samlingen. «Ku!» sier Amir (4 år) høyt, «kua!» Hilde snur seg mot ham og legger vennlig en hånd på hans. «Kua mi? Vil du syng kua mi, Amir?» Lene sier: «Den kan vi syng når vi spiser.» Hilde ser vennlig på Amir og sier: «Ja, vet du hva Amir, det er en sånn sang som vi synger når vi spiser mat!» «Ja,» svarer Amir. «Ja, kanskje vi kan syng den når vi skal spise da,» sier Hilde vennlig. Amir nikker. «Skal vi det?» bekrefter Hilde. Amir smiler fornøyd. Hilde minner han om at nå skal de syng Bukken-Bruse-sangen. Amir synger med hele kroppen, øker styrken på de ordene han kan i sangen, og beveger seg – sittende på stolen – med store bevegelser, som et troll. Hilde snur seg og ser alvorlig på ham. Neste gang Amir synger

med styrke: «- så tar jeg deg, sa trollet,» snur Hilde seg på ny og smiler til ham. Etter de er ferdig å synge sangen, snur Amir seg mot Hilde og synger lavt noen strofer fra sangen. Hun lytter smilende, og sier: «Så bra, sånn er den!» Amir fortsetter å synge. Hilde sier begeistret: «Så bra, Amir! Du kunne den du!» Lene og Hilde bekrefter med vennlig latter. «Kunne hele sangen du!» gjentar Hilde, med smil i stemmen. «Stygge trollet», sier Amir. Mange av barna er nå i bevegelse, flere klatrer opp og ned fra sofaen, og noen få følger med på dialogen mellom Hilde og Amir. «Skal vi synge hele sangen om igjen, alle sammen?» spør Hilde Amir. «Ja!» svarer Amir. «Har du lyst til det?» spør Hilde, og Amir nikker bestemt. «Vet dere hva,» sier Hilde og fører Amir litt tilbake igjen på stolen med hånden sin. «Amir hadde lyst til å synge sangen for alle sammen, han! Da må du synge høyt, Amir!» foreslår Hilde. Amir går i gang, med et smil. Han får litt hjelp av Hilde og av Mats som synger med. Flere av barna begynner å synge forsiktig, men lar Amir få være den som leder an. Når han er ferdig, klapper alle. De voksne sier: «Bra! Flinke Amir! Hørte dere hvor flink han var?» spør Hilde. «Amir var kjempeflink å synge sangen, han!» sier Lene vennlig. «Det var bra,» sier Hilde blidt og smilende til Amir, og han lener seg tett inntil henne. (Situasjonsbeskrivelse fra observasjon, den 4. oktober.)

Eksemplet søker å vise hvordan uttrykk for fleksibilitet og unntak fra normer kan oppstå, og enkeltbarn får anledning til å være i sentrum for oppmerksomheten. Hilde viser fleksibilitet overfor Amirs små regelbrudd, og framholder for hele gruppen hvor flink han er til å synge denne sangen. Han får også tilbud om å synge sangen alene, og alle klapper bekræftende når Amir har sunget. Hverken andre voksne eller barn synes å være opptatt av at Amir bryter faste regler for samling, og han har fått være i sentrum for oppmerksomheten i dag. Situasjonen synes å vise en delt livsverden. Som flerspråklig barn synes den ekstra oppmerksomheten fra voksne overfor Amir ofte å handle om regulering og opplæring. I det intersubjektive møtet som oppstår i relasjonen mellom Amir og de voksne i dag synes imidlertid fleksibilitet å være det gjennomgående, og Amir viser kroppslig hvor fint han synes dette er.

Barns forskjellighet krever fleksible holdninger

Flere ansatte hevder verdien av at barn må møtes ulikt, uansett om ordning og regler i utgangspunktet gjelder for alle. For å kunne se barn som de ulike individene de er, uttrykker de ansatte samtidig forventninger til at man må utvise en viss fleksibilitet – også når det gjelder normer og følge regelverket. Det urettferdige i det å møte ulike barn på samme måte med de samme kravene understrekes. Flere nevnte også som eksempel at sårbare barn bør en være særlig varsom med. Ansatte gir videre uttrykk for forventninger til å være oppmerksomme på barns behov og møte dem «der de er». «De [barn] skal få lik behandling, men vi er så forskjellige, alle barn også! Vi kan ikke behandle alle likt. For noen må bli møtt på *den* måten, og noen må bli møtt på en annen måte!» (Intervju med Ane, pedagog, den 20. oktober.)

Og så er det jo kanskje litt måten man jobber med ting. Hvis ting ikke fungerer, så må man jo gjøre det på en annen måte, at det skal være greit for ungene også Selv om det er regler og sånn, så må du jo se ungene ut fra de, og hvilket utgangspunkt de har Det er jo naturlig at det må bli litt forskjell, eller så blir det urettferdig, for alle er ikke på samme nivå, eller samme plassen, og alle trenger ikke det samme. (Intervju med Ine, pedagog, den 14. oktober.)

«Det er jo viktig at den som kanskje er litt utrygg og redd må få sitte litt mer på fanget Noen unger har jo vanskeligheter for å ta imot og holde regler. Da kan vi jo ikke være helt rigide.» (Intervju med Randi, pedagog, den 10. oktober.) Ane (pedagog) fortalte om en gutt som hadde opplevd vesentlige endringer i livet sitt, og gitt omstendighetene, mente Ane at gutten burde møtes med romslighet og fleksibilitet:

Ja det har skjedd en endring med han, og han er mye mer sårbar, han behøver å holde på noe, han trenger ... mer oppmerksomhet, han trenger å møtes mer, når han gjør ting og sier ting og kanskje er frustrert og uttrykker mer sinne, så må han bli møtt på en annen måte enn før! (Intervju med Ane, pedagog, den 20. oktober.)

Slik uttrykkes verdien av ulikhet gjennom forventninger de ansatte har til seg selv om å utvise sensitivitet og fleksibilitet i møtet med barn, og på den måten kan barn oppleve å møtes som subjekt. Særlig framholdes *sårbare* barn – som synes å omfatte barn som framstår mer redde og utrygge enn majoriteten av barna. Disse barna behøver særlig fleksibilitet i mellomkroppslige møter, i henhold til de ansatte.

Når mellomkroppslige møter leder til endring av spilleregler

Intersubjektive møter mellom voksne og barn kan innebære opplevelser preget av nærhet og livsglede som kommer til uttrykk gjennom levde engasjerte kropper. I eksemplet under viser Ingrid (vikar) at hun som voksen kan velge å bryte regler, og la barna gjøre det samme:

Ingrid (vikar) er på avdelingen sammen med de fleste barna. Even (4 år) sitter i høyhuset sammen med Martin og Vidar (begge 5 år). Even roper på Ingrid som kommer bort til han. Even lener seg litt ut mellom sprinklene, ler mot Ingrid og kaster en pute på henne. Ingrid ler, tar i mot puten og stapper den inn mellom sprinklene, slik at Even får den tilbake. Hun sier vennlig at de skal være litt forsiktig med putene, slik at ingen får dem i hodet. Ingrid stapper resten av putene som ligger på gulvet opp og inn mellom sprinklene til høyhuset. Så går Ingrid liksom tilfeldig slentrende bort til høyhuset, later som om hun ser en annen veg. Guttene kaster den ene puten etter den andre ut sprinklene. Ingrid snur seg smilende mot dem og sier med blid stemme: «Dere traff jo ikke nå heller, gutter!» Even og Martin ler høyt. Even går ned, og nå sitter Martin og Vidar foran hvert sitt sprinkelvindu. Ingrid gir smilende puter tilbake til dem begge to Ingrid unngår så vidt en pute som kommer flyvende. Ingrid ler, og kikker opp mot guttene: «Den traff meg faktisk nesten!» Hun begynner å plukke opp puter fra gulvet og stapper dem opp gjennom sprinklene igjen: «Ikke skyt før jeg har fått opp alle!» sier Ingrid. Glade stemmer høres fra høyhuset: «Dette er fengselet våres! Vi må ha flere puter!» Ingrid kommer tilbake, går sakte forbi høyhuset med et lite smil om munnen. Vidar kaster en pute på henne, Ingrid roper leende ut: «Du traff!» Ingrid tar imot hver pute som kommer ut fra sprinklende, og da hun har alle i

armene, smiler hun og løfter opp hånden mot Vidar først: «Give me 5!» Og deretter mot Martin: «Give me five!» Guttene gir henne leende hendene. Ingrid gir én og én pute tilbake mens hun minner om: «Ikke skyt før alle er kommet opp!» Det høres ivrige rop på Ingrid i hele rommet. Ingrids ansikt og smil er tett på guttenes smilende ansikter der de kikker ut mellom sprinklene. Flere barn kommer til, og Roger gir en pute til Ingrid som snur seg mot han: «Skal jeg stappe den inn i luken der borte?» spør Ingrid. Roger nikker smilende. Mohammed og Espen kommer også, og vil hjelpe med putene. Ingrid står foran sprinkelvinduene og roper navnet til Mons. Han kaster ut en pute som treffer henne. Ingrid roper ut, og sier: «Knallbra! Give me five!» til Mons som smilende kikker ut mellom sprinklene Nå har Alma klatret opp i huset også, og roper: «Kom Ingrid, kom!» «To sekund, to sekund!» roper Ingrid blidt. «Jeg skal skyte på deg!» roper Alma. Ingrid ler høyt: «Ja, men hvis du skal skyte på meg, så har jo ikke jeg lyst til å komme!» Ingrid kommer smilende bort til trappa, og tar imot puter som kommer fykende. «Jeg gjør dette mens det faktisk er ryddetid!» sier hun leende mot barna. (Situasjonsbeskrivelse fra observasjon, den 17. juni.)

Eksemplet søker å vise hvordan alminnelige forventninger knyttet til regler og ordning kan endres og fleksible løsninger oppstå i delte livsverdener mellom voksne og barn. Ingrid møter barnas spontane kropper i bevegelse med åpenhet, og inngår i en putelek med flere av barna. Begeistring er lydlig og tydelig, og etter en stund er de fleste barna på avdelingen med i leken. Lydnivå og kropper i bevegelse blir ikke dempet eller regulert. I dag får de lov til å spille seg ut og fylle rommet med høye uttrykk for verdien av livsglede og engasjement. Ingrid innfører en enkel regel at alle putene skal være oppe i høyhuset før noen får kaste puter på henne. Iblant minner hun barna om denne regelen, og et par andre regler. Slik framkommer det at alle regler ikke blir borte, men at den voksne utviser fleksibilitet i den utfoldelsesrike kroppslige leken med barna. Barnas glede og iver kan også avspeile en spenning ved det å få lov til å kaste puter på en voksen. Å være fysisk mot voksnes kropper reguleres vanligvis. I denne leken er det imidlertid

lov til å «angripe» en voksen som tillater barnas aktive, fysiske lek, og som leker og ler sammen med dem. Ingrid synes å le litt av seg selv også, når hun sier at her gjør jeg dette mens det faktisk er ryddetid. Slik viser Ingrid barna at hun vet at hun bryter mot en regel, og antyder at hun egentlig balanserer på grensen av det tillatte nå. Det kan synes som om barna synes det er ekstra morsomt nettopp når en voksen bryter mot faste, etablerte regler og leker med barna på deres premisser. Leken i dag var spesiell, blant annet fordi den engasjerte nær samtlige av barna, uavhengig av alder. Ingen var for stor eller liten til å være med. I intersubjektive møter med barna framkommer verdien av spontanitet, og den voksne tar en sjanse på smidighet og fleksibilitet, og tillater at noe (ro og orden) står på spill.

Forventninger uttrykkes til barn om å være fleksible

Flere av pedagogene uttrykker verdier knyttet til forventninger om fleksibilitet hos barna. Dette kan være i forbindelse med rutinesituasjoner eller det kan framkomme mer som en generell forventning til barn. «Unger er jo enkle sånn, de sier det sånn som de ser det. Men ofte så godtar de ting. De er jo egentlig ganske tilpasningsdyktige og enkle og ...» (Intervju med Ine, pedagog, den 14. oktober.) Slik framkommer det at barns kropper forstås med en iboende evne til tilpasning, og at det å være fleksibel forventes som noe naturlig hos barn. Barn stiller ikke spørsmål ved ting, men godtar de slik de er. Randi forteller at hun blir bekymret for barn som ikke håndterer når en situasjon skal avsluttes og en ny påbegynnes: «De klarer kanskje ikke forholde seg til overganger, det kan bli vanskelig.» (Intervju med Randi, pedagog, den 10. oktober.) Livet i barnehagen byr på mange skifter og overganger, fra en situasjon til en annen, og ansatte uttrykker forventninger til at barn forholder seg fleksibelt til omstilling uten å yte motstand. Andre situasjoner hvor forventninger om verdien av fleksibilitet uttrykkes kan være i samling. Ofte får enkelte av barna beskjed om å bytte plass, å flytte seg fra der de selv valgte å plassere seg til der den voksne ønsker. Ansatte formidler dette som beskjeder mer enn spørsmål, og dette synes ikke diskuterbart.

De fleste barna flytter seg også når de får beskjed om det. Ane (pedagog) uttrykker ved flere anledninger i intervju (den 20. oktober) forventninger til at barn må lære å tilpasse seg, og at de fleste etter hvert greier dette også. «Å tilpasse seg» forstår jeg her som å utvikle fleksibilitet som en hjelp til å beherske kroppen, og kunne med smidighet delta i en overflod av ulike møter i en delt livsverden.

Sammenfatning

Eksemplet hvor Amirs livsverden møtes og gis rom av Hilde, er utgangspunkt for voksenkropper betraktet som fleksible. Situasjonsbeskrivelsene samt utdrag fra intervju søker å vise hvordan de ansatte erfarer at de i møtet med barns livsverden, kan oppleve at barn har behov for å møtes med fleksibel romslighet fra de voksne. Iblant må mellomkroppslige møter preges av smidighet, heller enn mer rigide uttrykk for institusjonelle forventninger knyttet til barns væren. Pedagogene uttrykker forventninger til hverandre om å møte barnas livsverdener på måter som ikke fører til økt byrde for barna. Når barns behov blir tydelige gjennom møter mellom livsverdener, kreves fleksible voksenkropper for at barn skal ha det bra. Slik kan voksnes fleksibilitet i relasjoner til barn forstås som verdien av omsorg og som grunnleggende når det gjelder å gi barn erfaringer som kan komme til å prege seinere relasjoner i livet. De ansatte ser hvilke krav og forventninger som stilles til barn, både når det gjelder aksepterte måter å være barn på, og når det gjelder ferdigheter og kompetanser barn forventes å utvikle. Samtidig, når livsverdener og levde kropper møtes, oppstår iblant tilpasning og fleksibilitet i kraft av relasjonen, hvor de intersubjektive møtene kan bære preg av gjensidighet og mening. Slik preges relasjonene av fleksibilitet når voksenkropper også tilpasser seg barnekroppen. Verdien av fleksibilitet framkommer likevel tydeligst i forventninger uttrykt til barn. Barnekropper forventes å være fleksible ved å tilpasse seg en delt livsverden, samt å vise fleksibilitet og smidighet i mellomkroppslige møter med andre.

Skoleklare kropper

Regulering av barns væren kan synes spesielt viktig det siste året i barnehagen. Analysen viser at ansatte er særlig opptatt av, og iblant bekymret for om barna i løpet av sin tid i barnehagen får dannet godt nok grunnlag som anses nødvendig for å kunne mestre et krevende skoleliv. Skolestart anses som en viktig milepæl, og ansatte uttrykker at det siste barnehageåret er betydningsfullt. Da skal nødvendige ferdigheter læres for å gjøre en kropp klar for skolen. Verden er også et krevende sted å være, sier ansatte, og barna bør lære tidlig hvordan de kan møte utfordringer livet gir, med et mest mulig robust grunnlag.

Jeg lar et utdrag fra intervjusamtalen med Randi illustrere tema, og utfolder situasjonen og tema videre gjennom intervjumaterialet.

Barn må forberedes på en urettferdig verden

Perspektiver som handler om at verden er urettferdig, og at man bør møte den så robust som mulig, ble framholdt av flere av pedagogene.

Jeg tenker at verden er ikke rettferdig, og det er noe vi må lære oss Og alle blir forskjellig behandlet. Du møter forskjellige mennesker, det blir bare mer og mer lagt merke til etterhvert som du vokser opp, ikke sant? Og det kan jo kanskje føles som urettferdig for noen, men sånn er livet, tenker jeg. Så da må de jo lære det. Jeg tenker jo før en kan lære det, sååå (Intervju med Randi, pedagog, den 10. oktober.).

Slik framkommer uttrykk for forventninger til at barn behøver møtes på måter som styrker barnet, med utgangspunkt i at det ikke nødvendigvis eksisterer likebehandling i menneskers livsverdener. Individuer blir møtt på ulike måter som ikke alltid er tilpasset den egne kroppens behov, og dette er viktig lærdom for barna i barnehagen, i henhold til pedagogene.

En av pedagogenes perspektiv understreket også at de er en barnehage som fokuserer mer på verdier som at barna skal utvikle trygghet og gode relasjoner enn ferdigheter som knyttes opp mot det skolebaserte.

Skoleklare kropper er slik sett når barnas livsverdener preges av trygge og gode relasjoner som danner grunnsteiner som bærer for barna:

Her [i denne barnehagen] er det mer fokus på, de skal jo selvfølgelig lære ting her også, men her er det mer fokus på de grunnleggende tingene, med trygghet, relasjonene – enn alt de skal klare! Og hvis ikke du har den tryggheten, hvis ikke du har disse grunnsteinene i bunn – ja det er jo fint og flott å kunne masse ting, men det aller viktigste er jo hvordan du føler deg selv, og hvordan du har det, og hvordan du føler at andre har det med deg! Hvis man ikke har disse grunnsteinene er det jo vanskelig å utvikle seg positivt videre. Så det synes jeg er veldig bra, fordi vi synes det er viktigere å holde litt på den barndommen som var før, skulle jeg til å si – holde litt på det som er trygt og godt og det tradisjonelle, og ikke bare kaste oss med på alt som er nytt og fancy! (Intervju med Ine, pedagog, den 14. oktober.)

Barn behøver stor kompetanse for å mestre livet

Pedagogene viser til verdien av at barna har lært seg nødvendige sosiale ferdigheter, og har tro og tillit nok til seg selv og til egne muligheter og at dette er en bagasje som er barnehagens ansvar å gi barna. I analysen framkommer bekymring for om barna vil komme til å «klare seg», og ansatte gir uttrykk for at marginene er små for å tråkke feil og havne utenfor fellesskapet. Pedagogene uttrykker også at barna behøver mye kompetanse for å mestre dagens krav. Ansatte synes således å ha forventninger til seg selv om å legge til rette for at barnekropper blir skoleklare og robuste nok til å takle livet.

Vi har veldig fokus på eh, ... altså, ungene når de begynner på skolen, vi har jo en kjempeoppgave i forhold til at unger skal være godt rustet! Ha en god bagasje med deg! Og det er helt vesentlig. Første dag på skolen, hvis du kommer veldig skjevt ut, så kan du komme til å gjøre det andre og tredje dagen også. Og hvis vi ikke har gitt dem masse i bagasjen, i forhold til selvtillit og selvilde og klare å stå i ting, og klare å vente på tur, du skal klare å ikke komme i konflikter med en gang og se – ungene skal jo også se hva som foregår! Ikke ta ifra, ikke

slå, ikke sant – og lære å uttrykke empati. Hvis det er noen som strever veldig, så blir det jo: «Hvordan skal det bli når han begynner på skolen?» Det handler jo om å fange opp! Og jobbe med det, så de blir rustet til skolestart, ikke sant? Det er så mye du skal ha, det er så stor kompetanse for å mestre skolen! Men selvfølgelig, det beste altså – har du god selvtillit og selvbilde så er du veldig langt på vei! (Intervju med Ane, pedagog, den 20. oktober.)

Pedagogene er opptatt av å «fange opp» de barna som ikke synes å vise en utvikling i retning av å bli skoleklare, for å gi dem hjelp og oppfølging. Pedagogene setter ord på en erfaring med – og tillit til – at barnehagen er bedre rustet enn skolen når det gjelder å oppdage aktuelle vansker hos barn. Analysen viser at verdien av omsorg preger ansattes tenkning og målsettinger knyttet til å ruste barn for livet. Samtidig framkommer forventninger til hvordan livet i skolen kan tenkes å bli og hvilke krav som stilles der: barna bør ha lært seg å møtes mellomkroppslig på måter som ikke skaper konflikter og som viser hensyn til andre. Verdien av å kunne sitte stille, følge med på det som formidles, og dele fokus med fellesskapet slik eksemplet under også viser, er forventninger som uttrykkes.

Og vi er veldig opptatt av at vi gir dem den beste hjelpen vi kan her før de begynner på skolen. Hvis du ser de begynner å nærme seg førskolestadiet og skolestadiet, og en ser at interessen for det [sitte rolig ved bordet aktiviteter] aldri kommer, og du går på førskolegruppen, og du har overhodet ingen interesse av å sitte i ro og følge med, og være med på det som resten av gruppen ser, så tenker jeg at da må vi jo gå inn og hjelpe denne ungen her – for hvis han ikke begynner å lære det nå så kan det bli enda vanskeligere når han begynner på skolen! (Intervju med Randi, pedagog, den 10. oktober.)

Det siste året i barnehagen deltar barna i førskolegrupper. Ansatte framholder at da har barna et helt år på seg til å trene på viktige ferdigheter som å jobbe i gruppe, gjenkjenne form og farge, bokstavbilder og tall samt øve på motorikk og konsentrasjon. Arbeidet

skal være lystbetont og inspirerende. Samtidig framkommer uttrykk for forventninger knyttet til å prestere, og at barna greier å delta på lik linje i oppgavene de får.

Skruvedans er et tilbud til de som går siste året, det går mye på finmotorikken. Grovmotorikk også, og blyantgrep og mye sånn. Vi kjøpte bok og materiell, og det går mye på ja bevegelser, og så gjør du mye til musikk, alle gjør det på likt. Og vi har svære plakater som du tegner på, og så skal du – vi har sånne korte fargeblyanter for de *må* holde sånn da! [Viser blyantgrep med hånden]. De kan ikke holde sånn! Så skal de tegne med begge hendene, lage fyrverkeri, og så skal de lage sirkler og masse sånn forskjellig. Så de får mye trening i forhold til det. Alt er gøy! Det er ikke noe ferdigheter: at nå skal du tegne, ikke sant? Så står de jo på rekke og rad, og vi har jo hatt de som ikke har ønsket å være med. Så da må du jo på en måte prøve å motivere, og kanskje de som ikke har ønsket, som trekker seg litt til siden, er de som er litt i gråsonen, som vi sier. For det handler jo litt om å prestere også! Og så er det historier med: «nå skal vi lage raketter som spruter til værs!» Mens de skal gjøre alt dette her, vi har jo et helt år. Det går jo på konsentrasjonen også, ikke sant? De er jo ganske bevisste i skolegruppen, i forhold til, ... det er ikke sånn at vi driver med innlæring av bokstaver eller ... men de skriver jo – ja kanskje at ... ja, de går jo innom bokstaver, så skal de kanskje lete etter dem også, når de er ute og går. At de skal finne dem et sted for å kjenne dem igjen. (Intervju med Ane, pedagog, den 20. oktober.)

Når barna liker seg så godt i førskolegruppa, skyldes dette i henhold til Ane (pedagog), at opplegget ikke er ferdighetsorientert, men basert på musikk, farger og bevegelse. Samtidig gis uttrykk for at noen av barna strever, og Ane ser dette i sammenheng med at noen barn vegrer seg mot forventninger om å prestere på områdene som opplegget krever deltakelse i. Det framkommer også uttrykk for verdier som knyttes til forventninger til barn som rasjonelle i eksemplet. Barna skal kunne beherske kroppen sin og følelsene sine, øve på å konsentrere seg og lære seg å gjenkjenne bokstaver, eksempelvis.

Dilemma knyttet til hva som er «rett» måte å gjøre ting

Forrige intervjuutklipp og situasjonsbeskrivelsen under søker å vise hvordan en aktivitet forstås som å være målrettet mot det å utvikle skolebaserte ferdigheter. Samtidig knyttes ulike utfordringer til uttrykk for forventninger om hva som er korrekt prestasjon.

Barna får tilbud fra Randi (pedagog) om å tegne byvåpenet. Anne, Eli, Mariann, Kari, Alma (alle 5 år) og Ester (4 år) setter seg ved langbordet. Barna viser med smil og små utbrudd at de gleder seg til denne aktiviteten, og stemningen synes god. Randi viser dem et laminert bilde av et byvåpen som de skal bruke til å se etter når de tegner. Randi går for å hente flere blyanter. Alma lener seg forbi Anne og kikker på tegningen til Mariann. Alma rynker på nesen og sier litt strengt og inntrengende: «Mariann, du vet at det ikke skal være sånn?» Mariann svarer med litt irritert stemme og med trykk på hvert ord: «Jeg vet hvordan det skal være!» Mariann beveger hele kroppen fram og tilbake i takt med svaret sitt. Alma løfter arket sitt, ser på Mariann og viser med alvorlig mine: «Det skal være sånn.» Mariann sier med lav stemme: «Jeg kan gjøre som jeg vil.» Eli sier med lys stemme mens hun holder arket sitt opp: «Se på min da?» Alma viser henne med fingeren at hun må fargelegge innenfor strekene. Mariann sier: «Min er egentlig sånn.» Hun tegner med fingeren rundt rammen. Ester flytter esken med fargeblyanter, og ser alvorlig over kanten på den på tegningen til Mariann. «Sånn er min,» sier Mariann bestemt. «Det er ikke sånn vi holder,» [blyanten] sier Ester med et smil. «Ikke!» sier Mariann høyt med irritasjon i stemmen. Hun mister blyanten, grabber den opp igjen, har munnen snurpet litt sammen. Randi kommer tilbake og tøyser litt med Alma. Randi går bort til Mariann og korrigerer hvordan hun holder blyanten, legger den til rette i hånden hennes. Mariann ser alvorlig ned i tegningen sin. «Se på mitt da,» sier Alma og holder arket høyt så alle kan se. «Veldig fint,» sier Mariann. Mariann peker på arket til Anne og sier: «Du har tegnet utenfor der!» Anne svarer lavt med alvorlig, litt frustrert mine: «Det har Kari også.» Eli sier høyt: «Jeg har ikke tegnet utenfor!» Alma smiler vennlig: «Nei, det har du ikke!» Anne lener seg over bordet og peker på Eli sin: «Jo, du har kommet utenfor der!» Randi

sier: «Så må dere skrive navnet deres på også, under tegningen.» «Men vi kan farge hele blå,» sier Mariann plutselig. «Du Randi,» sier hun, – «vi kan jo farge tegningen en annen farge også.» Mariann går ned i tonefall, som om hun stadfester det hun sier selv heller enn å spørre. Randi svarer: «Nei, vi tenker egentlig at dere skal farge det sånn som det skal være! Gjør det skikkelig én gang, og så kan dere heller gjøre det på en annen måte etterpå!» Randi smiler. Mariann løfter opp arket sitt og sier: «Jeg har kommet rundt hele her!» Hun har valgt å fargelegge en ring rundt symbolet, i stedet for å fargelegge inni. Anne smiler. Alma strekker seg bort, peker på to steder og sier at hun har bommet der. «Men det er kult,» sier Mariann, med innbitt stemme og lener seg også over Anne mot Alma. «Jeg må få lov å bare vise det,» sier Alma. Mariann jobber videre mens hun sier: «Jeg vet det.» Alle jentene er alvorlige i ansiktet sitt. Espen sitter ved siden av Mariann: «Kjempefint!» sier han til henne. «Du hadde kommet langt!» Anne ser alvorlig på, og peker på arket til Mariann mens hun sier sakte med vekt på hvert ord: «Det har kommet en strek der. Du skal ikke ha farge der.» «Jeg vet,» svarer Mariann som snur seg og ser på Espen sin tegning. «Det er bare den som skal være blå, ikke dyrene,» sier hun til han og peker. Espen svarer irritert: «Ja, men jeg kom bare borti!» (Situasjonsbeskrivelse fra observasjon, den 1. juni.)

Eksempelet søker å vise uttrykk for forventninger til barn og mellom barn når det gjelder å prestere i en aktivitet. Oppgaven som er gitt av den ansatte dreier seg om å tegne byvåpenet så likt malen som mulig. Barna møter forventningene om hvordan aktiviteten skal utføres fra voksne, men også fra hverandre. Noen av barna får kritiske kommentarer fra andre barn om at de ikke gjør oppgaven ordentlig og at de gjør feil når farger havner utenfor linjene. Mariann synes å forsøke å løse dette dilemmaet ved å foreslå at man kan gjøre denne oppgaven på ulikt vis. En annen måte å forstå Marianns forslag er at hun synes om sin måte å løse oppgaven på, ved at hun fastholder sin rett til å gjøre det nettopp på sin måte. Den voksne gir uttrykk for at den riktige måten å gjøre oppgaven på, er å kopiere så nøyaktig som mulig fra malen. Så åpnes det for forskjellige løsninger etterpå. Oppgaven åpnet ikke for ulike

perspektiver og kreativitet, og flere av barna synes å gi uttrykk for en opplevelse av å komme til kort. Det voksne perspektivet kan samtidig forstås som forventninger til at barna behøver å lære seg å arbeide grundig og nøyaktig i finmotoriske aktiviteter, som et viktig steg i retning av å utvikle skoleklare kropper.

For store krav til barnehagebarn

Pedagogene erfarer at kravene til de eldste barnehagebarna er blitt større de siste årene. Kravene som tidligere stiltes til 6-åringene, gjelder nå for 5-åringene, noe både Ane og Oda påpeker. Forventninger synes å uttrykkes for stadig yngre barn, noe som særlig pedagogene ser som en negativ spiral som bekymrer dem. Førskolegrupper i barnehagen kan også være med på å øke presset når det gjelder krav og forventninger til alt de eldste barnehagebarna skal være og kunne for å bli skoleklare. «Det jeg ser forskjell på er de eldste i barnehagen, ikke sant? Det er jo de samme krav og forventninger til dem i dag, som da seksåringene var her! I forhold til *den* gruppen er det jeg ser det mest!» (Intervju med Ane, pedagog, den 20. oktober.)

Forventningene til seksåringen, de er nå i forhold til femåringen! Og det går lenger nedover i alder, – det er ganske skremmende! Det synes jeg er veldig vondt, og jeg må mange ganger påpeke: «det er bare et barn!» I førskolegruppene er det faktisk nesten førsteklassepensum. Og det er ikke nødvendig. I gruppene fokuseres det på bokstaver, på tall – og at de skal oppfatte ting. Men å forstå det sosiale fellesskapet, det er på en måte tilsidesatt. (Intervju med Oda, pedagog, den 25 oktober.)

Slik framkommer også motsetninger, i det pedagogene på den ene siden framholder verdien av det sosiale fellesskapet som viktigere enn skolebaserte ferdigheter, og at kravene kanskje blir for store. Samtidig, og på den annen side antydes det at skoleforberedelsene tar plass, kan hende på bekostning av andre forhold, som det sosiale livet innebærer.

Sammenfatning

Med utgangspunkt i utdrag fra intervju med Randi (pedagog) søker dette undertemaet å vise ansattes uttrykk for forventninger knyttet til verdien av at kropper blir skoleklare og utvikler robusthet for møter med en krevende verden. Analysen viser at bekymring er en del av bildet. Frykten for hvordan barn skal klare å mestre ulike utfordringer i livet, uttrykkes gjennom regulering, og verdien av omsorg og forventninger knyttet til spesifikke ferdigheter som nødvendige for «barns beste». Flere av pedagogene uttrykker også bekymring for at barn utsettes for skolerettet læring i stadig yngre alder. Og gjennom situasjonsbeskrivelsen hvor barna uttrykte ulike forventninger til det å prestere på korrekt vis, synes spenningsfelt å framtre mellom ferdigheter som ligger delvis utenfor noen av barnas rekkevidde, og eksistensielle behov for å være handlende og uttrykksfulle vesener som får ting til. Motsetninger som synes å framkomme i forbindelse med ansattes fokus på førskoletrening på den ene siden, og idéer om trivsel og godt selvbilde som det som egentlig betyr noe på den annen, tolkes som dilemma de ansatte erfarer. Barnehageansatte står mellom forventninger fra samfunnet til at barn skal tilpasningsdyktige og klare skolens krav, samtidig som at deres egne etiske forventninger knyttes til barnets utvikling for å kunne leve eksistensielle gode liv i framtiden.

Solidariske kropper

Solidaritet forstås i studien som å være sensitiv for og oppmerksom på andres situasjon. Ved å være åpen til – og handle støttende overfor andres utsatthet vises verdien av solidaritet i en delt livsverden. Barna viser gjennom sine interaksjoner at de sørger for andres ve og vel, og har forventninger til å ta vare på andre. Barna viser interesse for andres fysiske og psykiske velbefinnende, og uttrykker avstand til handlinger der andre skades. Analysen viser at ansatte søker å lære barna om å være ansvarlige for sine handlinger, at de ikke skader noen eller ekskluderer andre barn. I henhold til analysen trer uttrykk for, og forventninger til

solidaritet fram som en side ved intersubjektivitet – når barn stiller seg ved den andres side og tar den andre i forsvar dersom noen krenkes. Ansatte gir også uttrykk for forventninger til at de som voksne skal særlig ivareta barn som er i en sårbar situasjon og periode.

Jeg lar flere situasjonsbeskrivelser der Ester (4 år) er sentral innlede tema om solidaritet, og følger deretter opp med utdrag fra intervju samtalen.

Barn uttrykker forventninger om solidaritet til hverandre

Barna uttrykker forventninger om solidariske måter å opptre på, og kan gi klar tilbakemelding og forsvare sine venner når barn bryter mot ambisjoner om ikke å skade andre. I eksemplet under viser Ole (5 år) solidaritet gjennom støtte til kameraten Stein (4,5 år). Even (4, 5 år) er også med i situasjonen. Stein har i henhold til guttene, blitt slått av Ester. Samtidig uttrykkes også implisitt kritikk – eller forventninger til Ester om å utvise mer solidaritet i sine relasjoner til andre.

Ester (4 år) sitter med ryggen til Martin (5 år), Kari (5 år) og Mariann (5 år) i lekebåten ute. Ole kommer gående sammen med Even og Stein (alle tre er 4,5 år). Ole roper med blid stemme: «Ester! Ser du oss, Ester»? Han smiler og gjentar: «Ser du oss, Ester? Hallo?» Ester ser kjapt opp og så ned igjen i båten. Hun er alvorlig i ansiktet og svarer ikke. Ole lener seg fram og litt inn i båten, ser på Ester, smiler og sier igjen: «Hallo Ester!» Ester svarer ikke, ser ikke opp. Ole stiller seg slik at de andre guttene i følget hans kan se henne også. Han sier mens han ser på kameratene: «Her er Ester! Ester slo,» sier han så, og gjør en armbevegelse hvor han svinger hånden forsiktig mot hodet til Stein. Stein synes å bli engasjert nå og sier høyt som for å illustrere det Ester gjorde mot han: «Det var veldig vondt! Og blodet rant og, og – sår! Masse sår oppi hodet, masse sår!» sier Stein høyt, med øynene sperret opp og alvor i ansiktet. Stein kan høres krenket ut. Han snur seg med ryggen til Ester og tramper hardt i bakken mens han roper: «Og masse kull!» Han ser seg tilbake på Ester. Ole hopper av gårde mens han gjentar etter Stein: «Og masse kull!» Ole ser på Ester før han og Stein løper av gårde. Kari og Anne som sitter i den øverste

delen av båten, ovenfor Ester følger med blikket denne hendelsen – de sier ingenting. Ester har fortsatt blikket ned i båten, alvorlig i ansiktet sitt, holder på med noe der som jeg ikke kan se. Hun sitter fortsatt med ryggen til de andre i båten. (Situasjonsbeskrivelse fra observasjon, den 19. mai.)

Oles handlinger tolker jeg her som uttrykk for solidaritet. Ole ble oppmerksom på Steins utsatthet og viser støtte for kameraten. Historien bekreftes med stadig sterkere uttrykk for hvor stor skade Ester har påført Stein. Kroppslig viser Stein alvorret i dette ved at han tramper hardt i bakken. Ole og Steins handlinger i situasjonen tolkes som uttrykk for en forventning om at Ester bør ta ansvar, innse at hun har vært slem mot Stein og ordne opp etter seg. Handlingene kan også forstås som at guttene ønsker å straffe Ester, eller kan hende skambelegge henne. Dette gjør guttene med å repetere og offentliggjøre et handlingsforløp som viser Steins smerte og mulige krenkelse. Samtidig er det slik at Ole smiler mot Ester og forsøker flere ganger på vennlig vis å fange hennes oppmerksomhet. Ole sier kort hva som skjedde, og viser samtidig med kroppen sin i forsiktige bevegelser at Stein fikk et slag mot hodet. Ole tolkes som at han søker å hjelpe Ester til å gjenerindre situasjonen. Samtidig plasserer Ole seg kroppslig slik at Stein og Even kan følge med på det han skal si. Hendelsen kan slik sett, på den ene siden tolkes som en solidarisk, støttende måte å relatere seg til en kamerat på. På den annen side kan guttene søke å gi uttrykk for en forventning til Ester om å framtre på en mer vennlig måte i sin relasjon til andre barn. Ester sin måte å holde blikket festet mot bakken, kan forstås som et uttrykk for ubehag ved situasjonen.

I eksemplet under uttrykker jentene forventninger til hverandre gjennom sin lekeverden om samarbeid og deltakelse for at fellesprosjektet skal være mulig å få til. Ester vil også gjerne være med, og jentene uttrykker de samme forventningene til henne. Men de synes å oppdage Esters utsatthet og at hun behøver støtte.

Det er utelek, og Alma, Anne, Eli, og Kari (alle 5 år) har satt sammen et par sykler og en tilhenger. Alma sitter på en sykkel bakovervendt og roper med høy og ivrig stemme: «Og så sitter dere på, og så drar jeg!» «Ja!» svarer jentene i kor, med begeistret stemme. Jentene setter seg oppi tilhengeren. Ester (4 år) kommer løpende til også. Alma snur seg kjapt til Ester, brøler: «Åhhh! Du skal jo alltid!» Ester ser lei seg ut, kikker ned, holder hendene samlet foran seg. «Neii,» svarer hun svakt. «Vil ikke være med,» sier Ester så og går, snur seg mot dem mens hun sier dette. Ingen protesterer. Jentene virker litt tenksomme etter dette, og synes ikke helt å finne tråden igjen. Etter litt organiserer jentene det sånn at de får enda en sykkel til å henge fast, og nå har de et langt tog. «Hvem kan hjelpe?» spør Alma, og Anne svarer med å løfte sykkelhjulet oppå tilhengeren. Nils (assistent) kommer gående, ser ut til å følge Ester som går målrettet bort, tilbake til vogntoget. Ester holder hendene foran brystet, spiser litt på genseren sin, står tett ved toget. Kari sier med vennlig stemme: «Ester du må hjelpe litt!» Ester setter seg på en annen sykkel som ikke er del av toget, og sykler sin veg. «Ester, dytt!!» roper Alma. Ester svarer ikke. «Dytt!!» roper Alma høyt på ny. Når Alma ikke får respons fra Ester, avtaler hun i stedet med Eli, og går selv bak og dytter. Eli går baklengs foran toget og trekker i. «Ikke for fort,» roper Eli. I enden av lekeplassen treffer de på Ester igjen, og Ester spør: «Er det kjekt?» Alma sier vennlig til henne: «Ester, kan ikke du dytte?» «Ja», sier Anne, «vi leker med familietoget vårt!» Alma oppfordrer Ester vennlig: «Dra sammen med Eli!» Ester rister på hodet, går langs toget. Hun rister på hodet igjen, og stiger bestemt om bord i vognen. Alma roper høyt: «Dra sammen med Eli!» Kari ser ut til å dytte Ester for å få henne ut av vognen, og Ester trår ut av. «Jeg vil sitte på!» sier Ester med trist stemme. Anne snur seg mot Alma og spør: «Leker vi fortsatt familie?» «Ja,» svarer Alma. «Jeg var storesøster,» sier Anne da. Eli trekker toget videre, og Ester går ved siden av. (Situasjonsbeskrivelse fra observasjon, den 31. mai.)

Eksemplet søker å vise hvordan barn på den ene siden uttrykker forventninger til hverandre knyttet til en delt lekeverden. Samtidig synes jentene å oppdage et annet barns sårbarhet. Jentene er i gang med en lek,

hvor de sammen lager tog av sykler og bytter på å trekke toget og å sitte oppi. Ester blir lei seg når hun avvises, og sier at hun ikke vil være med likevel. Etter litt kommer Ester tilbake sammen med en ansatt som synes å være der til støtte for Ester. Jentene synes nå å oppdage Esters utsatthet, der hun står tett ved toget og med hendene inntil brystet. Med vennlige stemmer legger de til rette for at Ester forstår hva som skal til for å få del i deres lekeverden. Jentene uttrykker verdier som knyttes til forventninger om at alle må støtte opp om fellesprosjektet, og alle må hjelpe til. Man kan ikke bare sitte på, man må også delta i arbeidet. Med rettigheter følger også forpliktelse. Jentene uttrykker irritasjon når Ester ikke gjør som hun blir bedt om. Likevel fortsetter jentene å uttrykke støtte til Ester ved å vise henne hva hun kan gjøre for å få delta. Ved å vise interesse for leken flere ganger, og å spørre om jentene har det kjekt, synes Ester å vise at hun ikke har gitt opp å kunne bli en del av de andre jentenes lekeverden.

Slik viste barna iblant og på ulike måter solidaritet med en venn som var i konflikt med andre barn, eller med voksne. I eksemplet under viser Anne, Vidar og Espen sin støtte til Eli (alle 5 år) som uttrykker tydelig hvor lei seg hun er. Både Kari (5 år), Nina (assistent) og Randi (pedagog) mener hun må være med å rydde, mens Eli holder på en regel som synes å være at bare de som har lekt skal rydde.

Anne, Eli og Kari (alle 5 år) leker i samlingskroken. Jentene har stengt igjen området ved hjelp av stoler. Nå er det ryddetid, og Kari ser bestemt ut i ansiktet sitt. Hun lener seg med stiv overkropp og med ansiktet sitt tett opp mot Elis og sier at hun må også rydde. Eli vrir seg litt unna, rynker pannen, snur seg mot garderoben der Vidar er og sier litt prøvende: «Vidar (5 år) har også lekt med det.» Kari: «Ja, så du må si at han må komme.» Kari har et bestemt uttrykk i ansiktet og feker taktfast med den ene armen. Eli roper: «Nei! Jeg har ikke lekt!» Samtidig snur Kari seg, og Eli griper tak i armen hennes. Eli har gråt i stemmen. Kari posisjoner seg tett opp til Eli, ser sint ut. Kari dytter mot Eli, mens Eli roper enda høyere: «Ikke, jeg har ikke vært her og lekt!» Kari går nær Eli til hun har ansiktet sitt tett på Elis. Kari

smalner blikket sitt, strekker seg på tå slik at hun blir høyere enn Eli, rynker brynene kraftig og ser enda sintere ut. Eli lener seg bakover, rynker pannen, trekker seg litt unna, blir taus. Anne begynner å synge muntert, hopper ned fra trinnet i tripp-trapp stolen og synger: «Fugl fly!!» Eli ser på henne, alvorlig i ansiktet. Eli ser så mot kamera og sier lavt: «Jeg har jo ikke vært her og lekt.» Kari og Eli løper begge mot Nina (assistent). Kari forklarer Nina at Eli ikke vil rydde enda hun var med og lekte. Eli ser på Kari og siter gråtkvalt: «*Det er ikke sant!*» Nina stryker Eli vennlig over håret, mens hun sier: «Det er det samme hvem som har lekt der vel?» Eli synes å roe seg litt. Nina snur seg mot Kari: «Hva var det for noe da?» Kari tar Nina med seg bort og viser henne ved å peke inn i kroken: «Der!» sier Kari bestemt. Nina snur seg mot Eli og sier: «Jeg vet at du lekte der før i dag.» «Nei,» sier Eli igjen, med gråt i stemmen. Nina: «Du lå der på benken, du, med teppe til pute.» «Nei, det var faktisk noen andre!» sier Anne alvorlig. Hun har stått stille med blikket mot Eli og Kari. «Nei, jeg så at det var Eli,» sier Nina da. Eli og Anne går ut i garderoben, setter seg på gulvet der Vidar bygger med store klosser. Kari kommer bort til dem og sier igjen at Eli lekte, og Eli skriker tilbake at hun lekte ikke med noen leker, hun lå bare på sofaen. Kari ser med rynkede bryn på Eli, vender seg rundt og sier: «Ja, men nå snakker vi ikke mer om det, så ha det.» Kari går. Anne sitter på gulvet og vipper fra side til side mens hun ser alvorlig på Eli Plutselig sier Espen: «Jeg skal vise noe kjempeløye til alle sammen!» Han ler og velter seg baklengs oppi klossekassen og sier at han bader i badekaret. Eli smiler og foreslår så at hun og Vidar gjemmer seg i skapet når det er ryddetid. Vidar setter seg opp i kassen, Anne ler, trekker litt i kassen og sier vendt mot Vidar og Eli: «Vi skal være i skapet vårt på ekte når de andre har samling!» Randi kommer ut i garderoben og minner barna om ryddetid. Anne ser bort på Eli som ikke rydder og begynner straks selv å rydde klosser i kassen i høyt tempo Randi avgjør at samlingen skal være i garderoben i dag, siden Eli skal rydde ferdig på avdelingen.⁶³ Anne har sittet alvorlig under samlingen, og når barna

⁶³ For å se avslutningen av situasjonen med Eli og forventninger om rydding, se side 147–149.

følger Ine inn på avdelingen igjen og Eli ikke er der, spør Anne med gråt i stemmen og tårer i øynene etter Eli. Anne spør gjentatte ganger om hun kan gå ut på kjøkkenet til Eli. Til slutt svarer Ine (pedagog) at Anne kan få lov til dette, og Anne løper straks mot kjøkkenet. (Situasjonsbeskrivelse fra observasjon, den 12. september).

Eksemplet søker å vise hvordan flere av vennene til Eli (alle 5 år), og særlig Anne, uttrykker sensitivitet overfor Eli som viser seg utsatt i konflikten med Kari og de voksne. Anne synes å fange opp, og bli berørt av venninnens uro eller tristhet. Anne virker også å strebe etter å forandre – i den hensikt å forbedre situasjonen for Eli når Anne muntert synger mens hun hopper ned fra tripp-trapp stolen og smiler mot Eli. Når Kari går tett opp til Eli sitt ansikt, strekker Kari seg på tå som for gjennom kroppen å bli høyere og mektigere enn Eli, som ikke vil lystre henne. Eli benekter ikke forventningen om at man skal rydde det man har lekt med, men synes ikke å dele en oppfatning av at hun og Kari har delt en gjensidig lekeverden. Eli forhandler fra sitt perspektiv om mening i disse møtene, som virker preget av komplekse følelser og forventninger. Jentene kommer ikke til noen felles forståelse, og søker hjelp hos Nina (assistent) som bekrefter at hun så Eli leke tidligere i dag. Anne synes igjen å forsøke å stille seg ved Eli sin side, vise seg solidarisk og støtte venninnen som for å forsvare henne, i det hun sier: «Nei, det var faktisk noen andre!» I garderoben litt etterpå synes Espen også å erfare at Eli behøver støtte, ved at han plasserer seg mentalt nær venninnen og gjør noe morsomt som får Eli til å smile. Jeg tolker det slik at Vidar ønsker å være med på den humoristiske situasjonen, når han setter seg opp i kassen som nå er badekar. Slik synes Vidar å ta stilling for Eli i en utsatt posisjon. Når Randi melder om ryddetid og Eli ikke responderer, synes Anne å skynde seg å lyde beskjeden. Kanskje ønsker hun å vise Eli hva som nå er smart å gjøre – eller kanskje som et forsøk på å de-fokusere den voksnes oppmerksomhet fra Eli som ikke rydder. Anne synes siden å vise sin følelsmessige berørthet av venninnens strev. Anne kan ikke vite hva Eli føler, men hun kan kjenne igjen og forstå Elis uttrykk for frustrasjon, tristhet og kanskje skuffelse ved at Eli gråter og roper høyt

fra sitt perspektiv. Anne kan tolkes som at hun setter seg selv på spill ved gjentatte ganger å spørre den voksne etter Eli, og formidle at hun gjerne vil gå dit Eli er, kanskje for å hjelpe og trøste henne? Anne viser med tårer i øynene og gråt i stemmen at hun strever med situasjonen. Anne kan synes å ha fanget opp at mellomkroppslige møter ble vonde og kan hende krenkende for Eli. Jeg tolker det slik at Anne ønsker å være fysisk og mentalt nær venninnen.

Erfaring med og forventninger til barn om solidaritet

Ansattes uttrykk for forventninger knyttet til verdien av solidaritet kan ses gjennom vektlegging av fellesskapet og moralske verdier, som det å vise hensyn og å inkludere andre i leken. Det er imidlertid en gjensidighet i dette som innebærer at den som vil inn i en allerede pågående lek, også må jenke seg i henhold til gruppens behov.

Det kan jo bli konflikter hvis det er noen som leker og så kommer det en som også vil være med å leke og ikke får lov. Ja, eh, ... da kommer gjerne den ungen der og gir beskjed til en voksen, og så går du bort og snakker med dem, og sier til dem: «Nå har hun veldig lyst til å leke med dere,» - men det vil de ikke. Da må du av og til referere til det som vi iblant snakker om i samling: «Ja, men da blir hun lei seg, da er liksom hun alene, kanskje dere kan leke noe som alle vil, eller ...» I noen tilfeller så er det jo noe med at den ungen ikke vil leke det samme som dem, så blir det konflikter av det, at du ikke vil det samme! Og da må du jo si at: «Ja, men hvis du vil leke med dem så har de sagt ja, men de har begynt å leke dette, du kan være med å leke, så kan dere kanskje leke noe annet etterpå?» (Intervju med Ine, pedagog, den 14. oktober.)

Ansatte forteller at de veileder barna ved å peke på, og understreke verdien av andre barns perspektiv og gjøre dem synlige, for å kunne være åpen for sammenhenger som helhet. Gjennom å vise til hvordan andre barn kan føle og oppleve ting, uttrykker ansatte også forventninger om sensitivitet, om å være oppmerksomme på andre barns utsatthet.

Samtidig uttrykkes forventninger om samarbeid, at det er visse krav til å dele lekeverdener. Iblant må barn sette egne behov til side for øyeblikket, og la fellesskapets interesser komme først. Slik mener de ansatte at de støtter opp under barns forråd av erfaringer som blir utgangspunkt for dem å handle og tolke andres handlinger.

Sammenfatning

Kropper reguleres også gjennom å uttrykke forventninger om solidaritet. Situasjonsbeskrivelsene hvor Ester er sentral, har fått illustrere at når barn i sin livsverden oppfatter, og er sensitive for andre barns utsatthet, kan barn vise hverandre åpenhet og forståelse for den andres situasjon. Når barn bryter mot forventninger knyttet til solidariske kropper og verdier om ikke å skade andre, gis det også tydelige tilbakemeldinger fra andre barn. Analysen viser at barn i sine delte livsverdener uttrykker (implisitt og eksplisitt) forventninger om å hjelpe, oppmuntre eller forsvare andre barn. I situasjonen hvor Eli kommer i konflikt med Kari og de ansatte, viser Anne, Espen og Vidar på ulike måter solidaritet med Eli. De ulike eksemplene viser hvordan solidaritet uttrykkes som mål gjennom forventninger til gjensidig forståelse og godvilje i relasjoner basert på samhörighet. Slik jeg ser det, preges disse intersubjektive møtene av solidaritet, noe som kan skape og styrke bånd mellom kroppsliggjorte subjekt.

I samling og samvær med barna legger ansatte til rette for at barna lærer normer og verdier som regulerer mellomkroppslige møter. Ansatte snakker med barna om solidaritet. Å lære barna om verdien av solidaritet synes å betraktes som fundert i gruppeopplevelser og gjennom samarbeid. Verdier knyttes til oppmerksomhet for andres ve og vel, ikke skade andre og å kunne sette andre barns eller gruppens interesser og behov først – iblant foran egne interesser. Samtidig som der er gjensidig avhengighet mellom felles og personlige sfærer i livet, er der også potensielle konflikter. Ansatte uttrykker forventninger til at fellesskaperfaringer gjennom vennskap, delte lekeverdener og

aktiviteter kan gi barn en bredde av forståelse og sensitivitet for andre. Og videre at gjennom erfaringer knyttet til solidaritet, kan barn lære og erfare respekt for hverandre, og at handlinger har konsekvenser for andre og for fellesskapet. Gjennom pedagogens innsats for å veilede barna slik at de forstår hverandres intensjoner, kan barna gis muligheter til å leve både solidaritet og individualitet i mellomkroppslige møter. Dilemmaet med regulering gjennom veiledning kan samtidig være at ansatte overtar ansvaret fra barna med en antakelse om at de ikke greier dette på egenhånd. Barna viser også at de intuitivt og spontant opplever andre barns utsatthet, og tar hensyn til dette gjennom støttende handlinger. Slik kan delte lekeverdener og vennskap mellom barn ha potensiale i seg til å bygge solidaritet mellom barn som en viktig grunnpilar for intersubjektive møter. Barn og voksne kan vise solidaritet gjennom å plassere seg fysisk og mentalt nær den andre, og ansatte uttrykker forventninger til utsatte barns behov for særskilt støtte. Analysen viser videre at det kan være vanskelig for ansatte å balansere ansvaret for individet opp mot ansvaret for hele gruppen og for fellesskapet. Slik kan solidaritet og individualitet forstås som komplementære størrelser i verdier som ansatte uttrykker som forventninger til barn.

5.1.1.2 Kropper som bekymrer

«Kropper som bekymrer» er (som «regulerte kropper») et mer overordnet tema. Temaet synliggjør at ansatte kan bli bekymret for barn under ulike forutsetninger og situasjoner, og er retningsgivende for tre undertema: «minoritetskropper», «kropper med motstand» og «jente- og guttekropper». Temaet synliggjør når barn bryter mot forventninger til kroppen som rasjonell, og dermed i lys av institusjonelle forventninger framstår som annerledes. Samtidig formidler ansatte at «mye er normalt» når det gjelder barns utvikling og måter å være barn på. Like fullt finnes det grenser for hvor annerledes barn kan være. For å kunne avgjøre om forskjellighet er «innenfor» eller «utenfor» det som forventes, baserer ansatte sine vurderinger på spesifikke aldersbaserte normer for barns utvikling. Analysen viser at bekymring oppstår dersom et barn faller

«utenfor» normene på områder som angår den fysiske kroppen. Dette handler om å kunne sette ord på opplevelser og følelser, å leke og inngå i gjensidige relasjoner samt å forstå, ha oversikt og innrette seg i barnehagens delte livsverden.

Jeg lar Martin (5 år) illustrere tema gjennom flere situasjoner. De ulike situasjonsbeskrivelsene samt utdrag fra loggnotater og intervju beskriver hvordan Martin kan eksemplifisere barn som vekker bekymring hos de ansatte. Det dreier seg om måten å framtre gjennom den egne kroppen og gjennom mellomkroppslige møter med andre – voksne og barn. Videre beskriver denne delen hvordan barn kan bekymre på andre måter enn det som illustreres ved hjelp av Martin, og hvordan det å beskrive og snakke om «annerledeshet» og «normalitet» like fullt oppleves som vanskelig for ansatte. Dernext belyser avsnittet forventninger til voksenkroppen fra foreldre og fra institusjonen. Forventningene knyttes til dels opp til å benytte barnehagekonsept (kommersielt)⁶⁴ som fokuserer på bedre samhandling med foreldre og mellom instanser og å «fange opp» barn som bekymrer tidlig.⁶⁵

Barns og voksnes forventninger til Martin

Ansatte opplever at Martin bryter mot forventninger knyttet til rasjonelle kropper, normer og verdier for hvordan barn skal opptre, og måter å

⁶⁴ «Stafettloggen» og «Verktøykassen» (se side 154) benevnes i studien samlet som «barnehagekonsept».

⁶⁵ Stafettloggen er et interaktivt samarbeidsverktøy med vekt på tidlig intervensjon som barnehagene i kommunen implementerer. Målet er å trygge samarbeidet mellom instanser og særlig i kontakten med foreldre rundt barns utvikling – ved behov. Det er utarbeidet en handlingsrekke fra en bekymring til kontinuerlige og systematiske tiltak dokumentert i en web-basert løsning. Ansatte benytter en bekymringsskala for å vurdere bekymring knyttet til barns fungering. Skalaen er et verktøy som viser hva ansatte kan legge vekt på i vurderingen av utfordringen. Når barn utvikler seg som forventet uttrykkes dette slik: «Barnet utvikler seg normalt både sosialt, følelsesmessig, fysisk og intellektuelt. Normale svingninger i trivselen.» Barn som bekymrer og behøver hjelp beskrives slik: «Barnet fungerer dårlig og utvikler seg i en negativ retning på et eller flere utviklingsområder – behov for ekstra hjelp.» Og ved sterk bekymring: «Barnet fungerer svært dårlig og viser tydelige tegn på forsinket utvikling.» (hentet fra barnehagens informasjonssider – kan også leses om her: <https://www.visma.no/samhandling/sampro/stafettloggen/>).

forholde seg til andre barns lekeverdener på. Martin har sin egen assistent (Karianne), som skal hjelpe og veilede samhandlingen hans med andre barn. Eksemplet viser hvordan uttrykk for negative forventninger også er en del av bildet.

Vidar, Espen, Ole, Stein, Martin og Even (alle 5 år) sitter på gulvet og leker med lego- og duploklosser i garderoben. Martin sitter foran et bord like ved Ole og Stein. Espen og Vidar sitter litt lenger unna. Karianne (Martins assistent) sitter på benken. Lyden av noe som raser høres. Espen lener seg fram og roper irritert til Martin: «Nei, du ødela!» «Nei,» svarer Martin alvorlig. Ole ser opp på Karianne og sier: «Jeg ødela ikke!» Karianne ser på Ole og svarer vennlig: «Nei, det var ikke du, Ole. Det var ikke deg». Espen rynker pannen og sier til Karianne: «Det var Martin!» Karianne har hatt blikket mot Martin og lener seg mot han: «Du trenger ikke ødelegge for noen, vet du!» Martin krabber raskt under bordet og sier med trist stemme: «Dere er så ... æsj!» Etter litt kikker Martin fram fra bordet og småprater på ny med Ole og Stein. Plutselig kaster han en klosse. Vidar sukker høyt og sier henvendt til Karianne: «Martin kastet en duplomann på Even!» Karianne snakker på ny til Martin: «Oi! Har ikke lov å kaste duplo, vet du!» Even er litt rød på kinnet. Han sier ingenting, stryker seg på kinnet og leker videre. Karianne lener seg litt fram og sier så: «Kanskje det var et uhell?» Ingen svarer, og Martin krabber helt fram fra bordet, og begynner å rote hardt rundt i kassen med klosser slik at flere brett faller ut på gulvet. (Situasjonsbeskrivelse fra observasjon, den 20. mai.)

Eksemplet søker å vise hvordan uttrykk for negative forventninger til et barn eksisterer i en delt lekeverden. Når barna i situasjonen syntes å frustreres over, eller bekymre seg over Martin, kan dette handle om mellomkroppslige møter preget av sammenstøt mer enn samarbeid i barns lekeverdener. Samtidig kan barna som deler livsverdener også fange opp voksnes bekymringer knyttet til enkeltbarn. Når Martin krabber raskt under bordet og vender ryggen til vennene og Karianne og utbryter: «dere er så æsj!» forstår jeg dette som skuffelse eller tristhet, overfor kameratene som tar for gitt at han ødelegger for dem, og kanskje

overfor den ansatte som støtter dem i dette. Når Karianne lener seg fram og stiller spørsmålet «kanskje det var et uhell», kan dette tolkes som solidaritet, at hun stiller seg på Martins side. Det kan også være uttrykk for et ønske om en rasjonell forklaring fra Martin. Kan hende er dette også en strategi fra Kariannes side, for å forsøke å bryte med negative forventninger som barn kan gi uttrykk for når det gjelder Martin? Deltakerne møtes med en tatt-for-gitt følelse av at Martin ikke «hører til» eller deler livsverden på samme måte som de andre. Martins reaksjoner kan på sin side forstås som at han vender ryggen til, og tar avstand fra intersubjektiviteten som skuffer han. Martin markerer sin integritet når det uttrykkes negative forventninger til ham som antyder at han ikke har flere mulige valg eller mestrer og lever opp til forventninger fra omgivelsene om en rasjonell kropp.

Eksemplet under viser en ny situasjon med Martin, og at forventninger uttalt, implisitt og eksplisitt kan medføre ekskludering fra fellesskapet.

Anne, Alma, Eli, Espen og Sebastian (alle 5 år) leker i familiekroken. Etter noen minutter kommer Sigve og Martin også (begge 5 år). Høye lyder av barn i lek og bevegelse kommer fra familiekroken. Ine (pedagog) kommer bort til dem og sier høyt: «Martin! Sigve! Ine peker så på tre av barna: Dere tre kan gå ut på fellesrommet og leke der sammen med Jelena.» (assistent) Martin og Sigve stormer mot døra, og Ine stopper raskt Martin, slipper Sigve ut, og nikker bekreftende at Vidar kan komme også. «Kan jeg og?» spør Martin flere ganger. Ine svarer at hun må undersøke litt. Hun kikker ut på fellesrommet mens Martin venter ved døra. Hun kommer inn igjen og sier at han skal få lov en annen dag. Martin protesterer ikke, og Oda (pedagog) kommer, legger hånden på armen til Martin og fører han bort i fra døra. (Situasjonsbeskrivelse fra observasjon, den 30. mai.)

Å få være på fellesrommet synes å være et privilegium som barna bare av og til gis anledning til. Når Martin ikke får lov, kan dette på den ene siden forstås som at han ikke var velkommen dit, eller at det allerede var mange barn der ute. Når pedagogen sier at han skal få lov en annen gang,

protesterer ikke Martin. Jeg tolker det slik at Martin setter seg selv på spill gjennom gjentatte ganger å spørre: «kan jeg og?» I situasjonen i familiekroken uttrykkes eksplisitt og implisitt forventninger til Martin at han ikke vil klare å forholde seg rasjonelt til normer for sosialt samspill som forventes av barna. Av den grunn ekskluderes Martin fra fellesskapet i denne sammenhengen. Martin, som i liten grad protesterer på de voksnes avgrensning, kan forstås som å ha tilpasset seg til negative forventninger og begrensninger fra omgivelsene, og at han i denne situasjonen ikke ønsker eller ser mulighet for å endre på dette. Martins måte å forholde seg på her, framstår ikke som et konsekvent mønster – noe det forrige eksemplet viste. Da protesterte Martin mot negative forventninger uttrykt i relasjon til han. Martin synes således å møte forventninger til seg ved iblant å tilpasse seg å være ekskludert fra fellesskapet, mens han andre ganger motsetter seg eller vender ryggen til intersubjektive møter som sårer han. Analysen viser at Martin gis erfaringer som tilsier at det iblant gjelder andre regler for han, at han ekskluderes fra fellesskapet og ikke har del i livsverden på samme måte som de andre barna.

I eksemplet under uttrykker Martin selv implisitt forventninger til at han er utestengt fra visse aktiviteter når assistenten hans ikke er tilstede.

Martin (5år) leker med duploklosser på gulvet i garderoben sammen med Stein (4 år), Ole (4 år) og Sigve (5 år). Ine (pedagog) kommer ut i garderoben og spør vennlig: «Martin, har du badetøy med deg i dag?» Martin ser opp på henne og svarer: «Jeg kan ikke bade for Karianne er ikke her!» Martin vender blikket mot klossene igjen og leker videre. Ine smiler og rister litt på hodet i det hun sier litt lavt til Mikal (assistent): «Stakkars Martin, han trodde ikke han fikk bade! Jeg hører med mor om de kan komme med badetøy til ham. (Situasjonsbeskrivelse fra observasjon, den 7. juni.)

Eksemplet søker å vise hvordan Martin kan tenkes å speile forventninger til seg selv om å bli ekskludert, erfart fra barnehagens delte livsverden. Martins svar på spørsmålet om han har badetøy med seg i dag, viser

forventningen hans om at han ikke kan delta når Karianne ikke er med. Ine viser solidaritet med Martin, og gir uttrykk for at hun vil ordne opp i dette slik at Martin kan delta på badingen. Martins tilsynelatende nøytrale utsagn om at han ikke får være med i dag, kan forstås på ulike måter. Det kan være at Martin ikke er spesielt glad i å bade i svømmebassenget med 5-årsgruppa. En annen forståelse kan være at Martin svarer som en rasjonell kropp: at han har erfart tidligere at når Karianne ikke er på jobb, da er det begrensninger knyttet til hva han kan være med på. Martins forventninger tydeliggjøres ved at han her ekskluderer seg selv. Barn kan utvikle identiteter som et barn som er til bekymring for omgivelsene, som ikke kan delta på lik linje med andre barn, og slik miste tillit til egne muligheter for å være en som klarer det som forventes.

Utdrag fra loggnotater

Jeg pratet litt med Randi (pedagog) en dag om juni måned, for da blandes avdelingene for å nytte personalet best mulig under ferieavvikling. Randi sukket litt i det hun sier at det var litt ekstra liv på avdelingen i dag. «Litt våryre barn kanskje?» foreslår jeg. Randi er imidlertid klar på at det er slik det blir når Karianne er borte (Martins assistent), og Karianne er sykemeldt nå. «Det merkes på hele avdelingen, ikke for å skylde på han [Martin], men det merkes veldig godt [Randi snakker sakte og presiserer hvert enkelt ord], når Karianne er borte og gutten ikke har den faste voksne på seg!» (Loggnotater, den 30. mai.)

Når barnehagens delte livsverden preges av uro og manglende orden, betraktes dette iblant som en konsekvens av Martins tilstedeværelse og assistentens (Martins) fravær. Analysen av loggnotatet viser uttrykk for forventninger til at Martin ikke egenhendig vil greie å følge regler knyttet til lek og samspill. I dette perspektivet framstår Martin som et barn som bekymrer, fordi han faller «utenfor» aldersbestemte normer knyttet til oppførsel og måten han oppfattes og viser igjen i en delt

barnehageverden. Slik jeg tolker dette, møter ikke Martin forventninger om en rasjonell kropp. Martin lager for mye lyd, han løper en del innendørs, følger ikke alltid beskjeder og kan leke på kroppslige, aktive måter. Følgende intervjuutdrag søker å vise hvilke uttrykk for forventninger knyttet til normer og verdier som brytes i relasjonen mellom Martin og ansatte, og mellom Martin og andre barn. Karianne:

Før jeg fikk han [Martin], var det jo aldeles forferdelig på avdelingen. Han fikk jo styre på da: ... slåing! Dytting, sparking, ta fra ting – hele tiden! Hele dagen! Etter et par uker hvor jeg var der for ham og irettesatte ham og hjalp han og veiledet ham ... ble han mye roligere. (Intervju med Karianne, assistent, den 19. oktober.)

Karianne uttrykker her hva som var bakgrunnen for at Martin bekymret de ansatte. Bekymringen knyttes til kroppslig aktivitet som førte til uorden og sammenstøt med andre barn og deres lekeverdener, samt at normer og verdier som uttrykkes som forventninger for å kunne dele livsverden med andre ble brutt. Jeg tolker Karianne slik at Martin etter hvert, med hennes fysiske nærhet, veiledning og hjelp tilpasset seg omgivelsenes krav og forventninger. Utsagnet «så ble han mye roligere», tolker jeg som at Martin lot seg regulere mot en mer ønsket og forventet rasjonell måte å framstå på. Ved hjelp av påminnelser dempet han sin kroppslige aktivitet og innordnet seg i større grad normer, verdier og struktur. Slik framstår et bilde av at gutten «normaliseres» til en roligere, tilpasset og mer forutsigbar måte å være barn.

Nina (assistent) framholder hensynet til resten av barnegruppen, når Martin brøt mot forventninger til oppførsel og aktivitet. «Så går det ut over de andre ungene også. For det ble voldsomt ... herjing ...» (Intervju med Nina, assistent, den 19. oktober.) Jeg forstår Karianne og Nina slik at Martins «annerledeshet» var til ulempe i mellomkroppslige møter med voksne og andre barn. «Annerledesheten» brøt mot forventninger og ansattes verdier knyttet til barns kropp sett som rasjonelle, og når det gjaldt å skape gode fellesskap og sørge for at trygghet og trivsel preger barns livsverden.

Ansattes uttrykk for forventninger til aldersbestemt «normalutvikling»

Ulike situasjonsbeskrivelser samt utdrag fra lognotater og intervju har så langt beskrevet hvordan Martin kan eksemplifisere barn som vekker bekymring hos de ansatte. Men bekymring kan også oppstå på annen bakgrunn enn det som framkommer om Martin. For å tilnærme oss dette, rettes fokus mot hvordan pedagogene jobber for å kunne stille adekvate forventninger til barn, og for å finne «gråsone- eller bekymringsbarna» som kan tenkes å falle utenfor det forventede. Flere presiserer at kartlegging ikke er å anse som noen fasit på barns fungering, men at det gir ansatte en pekepinn i hvilken retning barnets vansker går.

Jeg tenker en skal ikke henge seg for mye opp i en bås som aldersstadiene, – men det er noe med at de skal klare å følge en ... ja, det blir litt feil å si en normal utvikling, men eh, ... jeg synes det er viktig å gi unger tid. Alle unger har sin egen normalutvikling, du skal jo ha en linje, så skal du på en måte se på midten – at dette her er forventet at en 5-åring skal kunne. Om de ligger på pluss-siden i det – eller minus-siden ... så må du jo se på den aksene som de skal følge, og den er jo på en måte bra å ha, for da ser en jo hva som er forventet. (Intervju med Randi, pedagog, den 10. oktober.)

På den ene siden uttrykker ansatte at det er vanskelig å snakke om en «normalutvikling» hos barn. På den annen side uttrykkes forventninger til at det finnes en «akse» som viser forventet «normalutvikling», og at barns fungering kan ses i forhold til en slik standard. Uttrykk for forventninger framkommer således til at barna følger en aldersforventet utvikling, og at graden av avvik fra normen bestemmer i hvilken grad ansatte blir bekymret for barnet. Kartleggingsskjemaet⁶⁶ som barnehagen bruker benyttes som en basis for å vurdere om et barn viser en forventet utvikling sett i henhold til barnets alder. Analysen viser at

⁶⁶ Se beskrivelse av kartleggingsskjemaet «ALLE MED» på side 172.

resultatene blir avgjørende for hvilke forventninger som uttrykkes overfor barna og overfor foreldrene.

Vi bruker «ALLE MED» ganske mye. Det [resultatet] blir lagt fram på foreldresamtale om våren, så får jo foreldrene også se hvor de ligger, i forhold til ... innenfor sirkelen da. Og hva som må jobbes med. Men jeg tenker jo at når vi bruker «ALLE MED», da har vi jo kjent dem [barna] en stund, og du ser jo hvor de ligger. Hvis det er store avvik, så må vi jo gjøre noe med det. Ha en samtale med foreldrene da. (Intervju med Ane, pedagog, den 20. oktober.)

Pedagogene peker på forventninger til dem som framkommer gjennom program barnehagen har innført. «Og så tenker jeg jo da på 'Stafettloggen'⁶⁷ som jo er begynt, det er jo kjempebra!» (Intervju med Ane, pedagog, den 20. oktober.) Flere av pedagogene forteller at «Stafettloggen» er et nyttig konsept for å registrere bekymringer barnehagen har for et gitt barn på et tidlig tidspunkt, og man kommer raskere i gang med «normaliserende» tiltak i tråd med kommunale, statlige og institusjonelle forventninger. Foreldre inviteres med i arbeidet og får oppgaver å gjøre hjemme på områder som skal støtte barnets utvikling rettet mot «normalitet» dersom kartlegging peker på «avvik» innenfor et eller flere av de beskrevne utviklingsområdene (se fotnote side 206).

Å være åpen for forskjellighet versus å «sette barn i bås»

I intervjuene ble deltakerne bedt om å beskrive et «annerledes» barn. Samtlige deltakere reagerte på dette spørsmålet, og gav uttrykk for at det var det svært vanskelig å svare på:

Det er jo ... eh, ... annerledes barn? – Føler at da blir en satt i bås! Vi er jo åpne for at folk er forskjellige, men det er klart at det er jo noen som utmerker seg, at de er annerledes Som er litt ulike? Du gjør det

⁶⁷ Se beskrivelse av «Stafettloggen» side 206.

egentlig automatisk, at det blir en sammenligning: hvis den største gruppen er sånn, og der er et par som ikke er sånn. Men da er det jo vår jobb å være profesjonelle å tenke at det er ikke noe galt med den, om de er sånn, men de er forskjellige! ... Men ikke negativt annerledes! (Intervju med Ine, pedagog, den 14. oktober.)

Jeg tolker de ansattes uttrykk som at dersom man snakker om «annerledes barn», så defineres eller settes barn i «bås», og at dette er noe man i barnehagen helst skal unngå å gjøre. Utrykket «å sette barn i bås» tolker jeg som å kategorisere barn basert på forskjellighet sammenlignet med majoriteten barn. Ansatte uttrykker verdier knyttet til forventninger om at barn er forskjellige, og at det må det være rom for å være. Ines uttrykk «negativt annerledes» tolker jeg som at enkelte barns uttrykk ikke tolereres eller aksepteres like lett, noe som ses i forbindelse med aktivitet, uro, regelbrudd og kropp som støter sammen og som ikke samhandler på ønsket og rasjonelt vis. Randi (pedagog) antyder også at bekymringen står i forhold til omfang. «Men bekymringen, det er forskjell på hvor stor og liten den er, og det trenger ikke alltid være en sånn bekymring at nå må jeg hente inn hjelp fra andre plasser.» (Intervju med Randi, pedagog, den 10. oktober.) Jeg tolker dette slik at dersom annerledesheten ikke er så uttalt, så kan dette være «innenfor» det som forventes av barn. Samtidig knytter implisitt syn på minoritet og majoritet forventninger til alder. Jeg tolker videre Randi som at barnehagen, stilt overfor mindre problem, kan jobbe med å «normalisere» det som oppfattes som «avvikende» hos barnet, sett i relasjon til aldersnormerte forventninger. Samtidig viser analysen at det framstår uklart hvor en grenseoppgang eventuelt går mellom liten og stor bekymring knyttet til barns framtoning og livsverden. Betydningen av å være en del av andres livsverden er noe samtlige ansatte fokuserer på som svært viktig for barn, og da kan man ikke være altfor annerledes.

Og vi må ha oss venner, og vi må ha et nettverk, ikke sant? Hvis du blir for annerledes, så får du kanskje ikke være med. Og det styrker i hvert fall ikke selvbildet! Det skjønner du etterhvert som du blir større Du ser jo dette også tidlig: at noen skiller seg ut! Det er jo noe

med at du *handler* og du *snakker* og du *gjør* ting som ikke alle andre gjør! Jeg tenker at du blir litt mer bekymret hvis du ikke får tilhørighet, eh, ... alle skal jo passe inn – på en måte så er det jo sånn i samfunnet i dag. Hvis ikke så blir vi jo en outsider! (Intervju med Ane, pedagog, den 20. oktober.)

Analysen viser at barn som skiller seg fra andre og bryter mot forventninger om å være sosial og å kunne inngå i gjensidige relasjoner, bekymrer ansatte. Barna er ulike *majoriteten* barn ved at de bryter mot vesentlige forventninger knyttet til det å passe inn i fellesskapet, og på sikt i samfunnet. Det å «fange opp» barn som annerledes, kan således handle om å komme i gang med en prosess rettet mot endring og «normalisering» som søker å sikre barn verdien av fellesskap, og at barn ikke ekskluderes, men får dele livsverden med andre.

Spørsmål ble også stilt i intervjuet om hva som skal til for at ansatte blir bekymret for barn. Samtlige gav uttrykk for at «mye er normalt» når det gjelder barns utvikling, og at det med noe forbehold er viktig å ha et bredt spekter med toleranse for variasjon. «Alt er jo ikke normalt, men vi har jo et vidt spekter. Så en må jo tåle noe, for mye er jo normalt også.» (Intervju med Ine, pedagog, den 14. oktober.) Jeg tolker pedagogen her som å ha en ambisjon om å favne om ulikheter hos barn, samtidig som hun presiserer at «alt er jo ikke normalt». Analysen viser også en avgrensning til at når barn deler sin livsverden med andre på måter som møter forventninger til kroppen som rasjonell så kan dette handle om: å ikke lage uro eller ødelegge for andre, å framtre i henhold til barnehagens normer og verdier, og å være fleksible i dagliglivets mange overganger. Da er dette forventet «normalitet» i henhold til ansatte, slik jeg tolker det.

Randi (pedagog) peker mot andre forhold som kan skape bekymring for barn enn det som framkommer i tilknytning til Martin. «Det gir jo en bekymring hvis ... unger mangler språk eh, ... hvis de har det vanskelig i sosiale situasjoner, de har ikke venner, de klarer kanskje ikke forholde seg til overganger, at de mangler oversikt i barnehagen.» (Intervju med

Randi, pedagog, den 10. oktober.) Jeg tolker Randi slik at dersom barn ikke har et (tale-) språk som oppfattes av ansatte som aldersforventet, så er dette noe som bekymrer ansatte. Uttrykk framkommer også til forventninger om at «normalitet» knyttes til barns måter å håndtere sosiale situasjoner på, hvor samspill forventes å være preget av gjensidighet og samarbeidsvilje. Videre peker ansatte på at det å ha venner samt at barn viser seg fleksible i en del livsverdens ulike overgangssituasjoner, er noe som forventes som «normalt» for barn. Videre tolker jeg pedagogens uttrykk som at barn forventes å kunne ha eller skaffe seg oversikt over dagen, forstått som at barna kjenner rutine og vet hva som forventes av dem i de ulike situasjonene.

Flere ansatte snakker om «gråsonerbarn», og dette kan kanskje antyde noe om hvordan bekymring «graderes», slik jeg ser det.

De som er i gråsonen – «gråsonerbarn» – det har vi jo i forhold til «Verktøykassen» [se s. 154] som vi har jobbet veldig mye med: Hvor ligger de [barna], er det noen bekymringer? Men det kan jo være så mangt. Engstelige, angst. Hva er det som gjør at vi tenker her er det noe? Vi har jo de stille barna, ikke sant? Ja, du fanger de opp, men de tar ikke den plassen, fordi det er så mye annet. (Intervju med Ane, pedagog, den 20. oktober.)

Jeg tolker Ane slik at barn bryter mot forventninger fra ansatte dersom de søker eget selskap mer enn andre barns, og når barn er særlig stille. Det framstår av analysen at stille barn kan oppfattes som engstelige, ute av stand til å «ta plassen» som ansatte eller andre barn gir dem og uttrykker forventninger til at barna skal fylle. Karianne (assistent) viste til en slik bakgrunn for at hun ble bedt om å følge opp et nytt barn:

Jeg jobber halve tiden med en annen gutt. Han skal vi gire opp, gode samspill og ... og han var veldig rolig, vet du. Gav aldri beskjed, men dette kommer, mer og mer! Setter ord på det, sier hva han vil og ikke vil nå, og han gir beskjed ja, og våger å si mer. (Intervju med Karianne, assistent, den 19. oktober.)

Martin møtte på sin side forventninger om en roligere kropp, mens barn også kan oppleves som *for* rolige som gutten i eksemplet her. Hans kropp skal «aktiveres». Jeg tolker Kariannes uttrykk som at rolige barn som i liten grad innfrir forventninger til den rasjonelle kroppen om å kunne gi beskjed om egne meninger og sette ord på tanker og følelser, faller utenfor det forventede og dermed bekymrer ansatte. Ansatte peker på at det er stadig mer fokus på «de stille barna» og på barn som oppfattes som engstelige. Veiledning av disse barna synes å ha mål om å innfri forventninger knyttet til en forståelse av å være «passe aktiv», og å kunne våge å gi beskjed som «det normale». Denne forståelsen synliggjør også forventninger til barns kropper som rasjonelle: om større grad av utadvendthet og trygghet, evne til å sette ord på meninger og følelser samt til å hevde egne meninger i intersubjektive møter med andre.

Forventninger om å «fange opp» barns vansker

Ane (pedagog) forteller at i tillegg til de institusjonelle forventningene har også foreldre forventninger til at ansatte «fanger opp» og orienterer dem dersom barnet deres ikke følger en aldersforventet utvikling.

De [foreldre] er veldig opptatt av at ungen skal klare seg i forhold til utvikling. For det hører jeg jo i foreldresamtalene når vi har brukt skjemaet «ALLE MED»⁶⁸: «Ja hvor ligger de – klarer de det de skal?» Noen vil jo helst at de skal være foran, det vil vi jo alle. (Intervju med Ane, pedagog, den 20. oktober.)

Å være «foran» tolker jeg her som å være «forut for», forstått som at «flinke» barn viser en fungering og ferdigheter på et eller flere områder som ligger over, og forut for aldersforventningen. Jeg forstår videre Ane slik at hun erfarer at mange foreldre ønsker at barnet deres skal kunne framvise ferdigheter «forut» for sin alder. Ane reflekterer også rundt hva

⁶⁸ Kartleggingsskjemaet «ALLE MED»: se side 172.

som eventuelt ville vært annerledes dersom man ikke hadde brukt et kartleggingsskjema:

Vi hadde jo snakket om det på samme måten, men da hadde det ikke vært så målbart! Så hadde de sluppet å se: ja, nå ligger vi litt utenfor her og litt dårligere i forhold til alder der, ikke sant? Det er jo kanskje litt trist egentlig å kartlegge unger når de er så små. Men vi ser jo også det at hvis vi ikke gjør det ... Ofte så, du ser det jo helt fra de er små: *De* [noen barn] ungene er jo veldig flinke til det, *de* [andre] er litt seine ja! Ja, hva er det som gjør at de er litt seine? Eller kommer de innenfor der som alle ligger – innenfor normalen? Jeg tror i hvert fall ikke at vi ... vi setter dem ikke i en bås, vi gjør ikke det!» (Intervju med Ane, pedagog, 20 oktober.)

Analysen viser uttrykk for en ambivalens hos ansatte når det gjelder å kartlegge barn, særlig yngre barn. Pedagogenes problematisering kan tolkes som at det å kartlegge barn kan oppfattes som å «sette barn i bås», noe som ansatte – som tidligere nevnt ikke – ønsker å bidra til (se side 213). «Å sette barn i bås» starter like fullt tidlig i barns liv fordi barnehagen raskt kan se om barnet ikke møter aldersspesifikke forventninger, i henhold til Ane (pedagog). Ane ser at det kan gjøre inntrykk på foreldre når kartleggingsskjemaet så tydelig og visuelt viser hvor barna ikke møter forventninger innenfor ett eller flere utviklingsområder. Bildet av en «ufullstendig» kropp viser seg for foreldrene. Forventninger om «flinke barn», og å være «innenfor normalen» framkommer. Å være «sein» tolker jeg som uttrykk for forventninger til barns alder og modning, og at modning kan foregå i ulikt tempo. I henhold til Ane er det viktig å avklare mulige årsaker til at et barn viser seg «sein» innenfor et gitt utviklingsområde. Gjennom analysen bekreftes at flere ansatte gir uttrykk for en motvilje mot, og en idé om at det er galt å kategorisere barn. Samtidig får kartlegging prioritet, for å kunne holde øye med, og å kunne handle ved behov, når barn bekymrer ved å vise seg for forskjellig. «Jeg mener at kartleggingsverktøy er bra å ha, men eh, ... viktig å ikke bare ha fokus på det.» (Intervju med Randi, pedagog, den 10. oktober.) Dette utsagnet

avspeiler slik jeg ser det, institusjonelle forventninger til ansatte om å gjøre bestemte aldersnormerte vurderinger av barna. Ansatte kan samtidig synes motsetningsfulle når de også uttrykker forbehold: «viktig å ikke bare ha fokus på det».

Karianne (assistent) forteller om dilemma som oppstår når flere vurderingsskjema av barn ikke stemmer overens, og ulike syn på barnet viser seg hos foreldre og barnehagen.

Vi hadde ett skjema som vi skulle fylle ut, og ett som foreldrene skulle fylle ut. Masse spørsmål, hundrevis. Sånne som går på fungeringen, altså atferden. Så ble det to vidt forskjellige skjema! Og det har vi aldri opplevd før! Alt var forskjellig! Vi hadde krise, [i henhold til barnehagens skjema] – og de [foreldrene] hadde det bra! Jeg var veldig skuffet da. (Intervju med Karianne, assistent, den 19. oktober.)

Analysen viser følgelig at ansatte erfarer det som dilemma dersom barnehagen og foreldre ikke fanger opp og ser «det samme barnet». En utfordring synes å være at barnehagen og foreldre dermed kan gi uttrykk for ulike forventninger til barnet, og at barnehagens aldersbaserte forventninger til barn dermed ikke styrkes av hjemmet. Det fremkommer en frykt for at foreldre kan overse barns vansker, og at dette er problematisk for barnehagen å forholde seg til. Her tolker jeg videre at ansatte antyder en oppfatning av at kartleggingen som benyttes av barnehagen og samarbeidende instanser, kan gi gode og «sanne» beskrivelser av én gitt normalitet som barn trygt kan måles opp mot. Dilemma oppstår følgelig om foreldre ikke er bekymret, men selv erfarer sitt barn som et alminnelig, «normalt» barn. Slik kan ansatte tenkes å stå i et spenningsfelt når institusjonelle forventninger innfris og barna kartlegges systematisk – og foreldre på sin side ser et annet barn enn det vurderinger gir «svar» på.

Flere av pedagogene uttrykker at det er klare institusjonelle forventninger til dem når det gjelder å «fange opp» barns vansker på et tidlig tidspunkt, og å følge opp bekymring for barn før vanskene «vokser

seg større». Ane (pedagog) forteller at det gikk for lang tid innen barns vansker ble oppdaget tidligere. Hun framholder, som nevnt, at man i barnehagen kan se tidlig (ved ettårs alder) når et barn ikke møter forventninger fra omgivelsene. Andre ansatte gir på sin side uttrykk for at det ikke er særlig grunn til å bekymres over barns utvikling de to-tre første årene av barnets liv, da barn forandrer seg og er i stadig vekst og utvikling.

Det har jo blitt mer på dette med tidlig innsats Hvis det er noe vi ser at kan være til hjelp – før det [problemet] har utviklet seg Så kanskje når de er to eller tre år. Det blir på en måte tidlig, for det er så mye, spekteret er så vidt på hvordan det utvikler seg før de er tre år, mens etter tre år, så er det litt med at da melder du litt mer opp [henviser til hjelpeinstanser], for da bør de liksom være litt innenfor sånn og sånn. Før dette så er det så mye som er normalt, liksom. (Intervju med Ine, pedagog, den 14. oktober.)

Jeg tolker Ine slik at ansatte erfarer institusjonelle forventninger til å fange opp barns «utviklingsavvik» så tidlig som mulig. Ine peker på at «tidlig» er når barnet er to-tre år. Når Ine uttrykker at «før dette er det mye som er normalt», så tolker jeg dette som del av et modningsperspektiv, at små barns forskjellighet er noe som forventes og gis tid.

«Normalatferd» - viktige institusjonelle mål for barns utvikling

Analysen viser at institusjonelle mål framstår om å endre barns oppførsel dersom barns kropp bryter mot forventninger til kroppen som rasjonell: å dele livsverden uten å være til uro eller problem for andre. Ansatte gir uttrykk for at «Verktøykassen» (se side 154) er særlig hjelpsom når barns oppførsel bekymrer, og gir råd om måter å kommunisere med barn på for å nå et mål om «normalisert» oppførsel.

Jeg tenker at «Verktøykassen» har vært til veldig stor hjelp i forhold til å endre adferd kanskje, på en positiv måte. Og det er jo litt sånn som vi sier: du kan ikke stå oppe i gangen å rope! Altså du må gå bort! Holde

han på skulderen og si: «Se på meg! Nå vil jeg at du skal gå i garderoben!» Da gjør ganske mange unger dette! (Intervju med Ane, pedagog, den 20. oktober.)

«Verktøykassen» gir råd som tilbyr ansatte retning til arbeidet med å føre barns utvikling mot en aldersbestemt norm for «normalitet». Samtidig gis råd om måter ansatte bør kommunisere på slik at det i minst mulig grad oppstår motstand i barns livsverdener – og struktur og orden dermed blir enklere å opprettholde: «Om du står ute i garderoben og sier: “alle må komme her!” Så sitter de og leker og svarer: “nei!” Det handler jo mye om å lette arbeidet faktisk, at du får en helt annen struktur!» (Intervju med Ane, pedagog, den 20. oktober.) Jeg tolker Ane slik at når ansatte kommuniserer på anbefalte måter, ser barn dermed ikke muligheter for, eller opplever å behøve å vise motstand. Da er det lettere å holde oversikt og struktur – og institusjonelle forventninger knyttet til færre «atferdsvansker» innfris.

«Verktøykassen» anbefaler også veiledning av barn, og gjennom å veilede og regulere barns oppførsel, kan barn komme «tilbake til normalen»: «Vi var på en måte i forkant av situasjoner og veiledet han, og det gjorde vi i to uker – og gutten kom tilbake igjen til normalen.» (Intervju med Randi, pedagog, den 10. oktober.) På den ene siden uttrykker ansatte en idé om at en ikke kan forandre barnas personligheter, mens på den annen side uttrykkes forventninger om endring, og tillit til at barnet vil kunne utvikle en «normal», rasjonell måte å opptre på ved hjelp av veiledning fra de voksne. Dette tolkes som at med god voksehjelp kan barn som bekymrer, bli mindre forskjellig, likere majoriteten av barna, og dermed fungere mer som forventet i henhold til institusjonelle krav og forventninger til den enkelte.

Sammenfatning

Martin har fått illustrere hvordan bekymring for barn kan framstå på områder som angår den levde, aktive kroppen, samt når det gjelder deltakelse i barns gjensidige lekeverdener. Videre beskrivelser fra

intervjuene viser andre måter barns forskjellighet kan føre til bekymring hos ansatte. Dette kan handle om «de stille barna», som ikke hevder sine meninger eller tar den plassen som de tilbys i en delt livsverden. Å mangle *ord* på ting, opplevelser og følelser framholdes som bekymringsfullt – samt å være barn som ikke finner seg en venn. Ansattes bekymring for barn tolker jeg i et perspektiv som også viser ansvarsfølelse for barns framtidige livsverden: at barn skal kunne delta på lik linje i fellesskapet med andre. Martin fikk illustrere innledningsvis hvordan «kropper som bekymrer» kan erfare å ekskluderes fra fellesskapet – eller også selv velge å snu ryggen til intersubjektive møter som sårer. Det å «fange opp» barn som bekymrer, kan slik jeg ser det synes å handle om å komme i gang så raskt som mulig med en prosess rettet mot endring og «normalisering» til en rasjonell kropp. Prosessen skal søke å sikre barn verdien av fellesskap, og hindre at barn faller «utenfor», eller får dårligere muligheter til å dele livsverden med andre.

Gjennom analysen trer et spenningsfelt fram mellom ansattes ulike perspektiver knyttet til «normalitet». På den ene siden uttrykker ansatte at det er svært vanskelig å skulle beskrive et «annerledes» barn, det ville være å sette barn «i bås», noe ansatte ikke ønsker å gjøre. På den annen side uttrykkes forventninger til at det finnes en gitt aldersbasert normal standard som barn kan måles opp mot. Mot et kontrastfullt bakgrunnsbilde synes ansatte like fullt omforent i en forståelse av at kartlegging av barn er nødvendig, og en hjelp til å bestemme hvilke forventninger som bør uttrykkes til barns utvikling og vekst. Å delta i arbeid som barnehagekonseptet legger føringer for, (beskrevet side 154 og 208) tolker jeg som uttrykte forventninger til den institusjonelle, rasjonelle voksenkroppen. Implisitte og eksplisitte forventninger herfra til ansatte synes således å føre til spennings- eller motsetningsforhold. På den ene siden forventes ansatte å ivareta ambisjoner om variasjon og barns rett til forskjellighet og å bli oppfattet som unike kropper. På den annen side skal ansatte møte institusjonelle forventninger, og forventninger fra foreldre om å «fange opp» kropper som bekymrer på

et tidlig tidspunkt. Et slikt spenningsforhold kan også, slik jeg ser det, betraktes som ledd i ansattes beskrivelser av ringvirkninger i barnehagens delte livsverden. Dette oppstår når ansatte skal ivareta alle barns trivsel og sikkerhet samtidig som at barn som bekymrer, krever mye fokus, engasjement og kontroll fra de ansatte. I fortsettelsen beskrives flere kropper som i egenskap av å framstå annerledes når institusjonelle forventninger rettes til kroppen som rasjonell, kan komme til å bekymre ansatte.

Minoritetskropper

Analysen viser uttrykk for forventninger til at barn med etnisk minoritetsbakgrunn behøver strenge rammer og disiplin for å kunne bli en rasjonell kropp. Barna i barnehagen møtes med uttrykk for forventninger til det barnet er, men også til det barnet tenkes å bli. Analysen viser at for barn med etnisk minoritetsbakgrunn er forventninger særlig tydelig uttrykt rettet mot hva barna skal bli. Det framkommer også uttrykk for forventninger til barnas foreldre, om å lære seg majoritetens språk og måter å sette grenser og regulere barna på. Mohammed og Amir (begge 4 år) er i gang med å lære seg å kjenne en ny kultur og et nytt språk. Analysen viser at forventninger uttrykt, tilkjenner gir at barna får særlig oppmerksomhet for å lære seg væremåter med utgangspunkt i barnehagens majoritetskultur.

Jeg lar en situasjon mellom Mohammed, Amir og ansatte i samling illustrere tema, og utfolder situasjonen og tema videre gjennom intervjumaterialet.

Barn må kunne sitte fint

Eksemplet søker å vise hvordan barn med etnisk minoritetsbakgrunn får særlig oppmerksomhet fra ansatte når det gjelder forventning knyttet til regulering og å følge normer.

Det er tid for grupper «på tvers». Det vil si at barna i hele barnehagen er inndelt i aldershomogene grupper, og 4-åringene skal ha musikkksamling som vanlig. Flertallet av barna sitter i sofaen, noen få på gulvet langs veggen, og Amir sitter på en stol nær Hilde (assistent). Hilde skal lede samlingen, og sitter i en stol foran sofaen. Hilde teller barna høyt og sakte for å registrere at alle er kommet. Lene (pedagog) kommer og skal finne seg plass i sofaen. Mohammed sitter på gulvet, smiler, lener seg bakover og løfter føttene i været. Hilde ser på Mohammed og sier: «Oi, jeg tror vi skal ...» Hilde peker på Mohammed. «Kan du komme og sette deg her, Mohammed? Hvis du setter en stol der,» sier hun til Lene. Mohammed reiser seg, står og venter, og har et litt tenksomt uttrykk i ansiktet. Han smiler til Roger mens han går raskt og setter seg på stolen. «Så skal vi synge godmorgen sangen da,» sier Hilde på ny. Mohammed begynner å nynne på en. Hilde strekker ut armen og legger den på låret hans. [for å dempe han?] Mens Hilde slår på tamburinen og synger navnet til hvert enkelt barn, bidrar Amir med å si navnene høyt, og litt av sangen også. Mohammed tøyser litt med den ene tøffelen til Amir. Hilde sier: «Mohammed og Ester, skal dere bytte plass?» «Nei,» svarer Mohammed og rister på hodet sitt. «Jo, jeg tror ikke du sitter ...» svarer Hilde. Mohammed reiser seg straks og går bort til Ester. Lene ber Ester bytte plass med Mohammed. Ester rister på hodet. «Da kan vi gjøre sånn,» sier Hilde og flytter litt på seg. «Jeg vil ikke!» sier Amir høyt. «Nei, bare sitt du,» sier Hilde vennlig. Siri (assistent) kommer med en liten stol som hun plasserer ved den andre siden til Lene (pedagog). Mohammed får beskjed om å sette seg der, og Siri tar ham i armen og hjelper ham ned på stolen. (Situasjonsbeskrivelse fra observasjon, den 20. september.)

Dette er et eksempel på noe som flere observasjoner viste, nemlig at Mohammed og Amir ofte ikke får velge hvor de skal sitte – eller flyttes ganske raskt dersom de sitter urolig eller bryter mot andre regler for samling. Eksemplet søker å vise at hvordan barn får angitt plasser i en samling, kan være uttrykk for forventninger ansatte har til barna. Dette kan igjen ha et utgangspunkt i hvilke erfaringer som er gjort i relasjon til enkeltbarn. Mohammed hadde satt seg på gulvet, og gis en stol nær den

voksne. Litt seinere oppfordrer den voksne Mohammed og Ester om å bytte plass. Dette kan forstås som uttrykk for regelen at «barn skal sitte fint» i samling. Slik kan det tenkes at Mohammed speiles raskt med en negativ forventning om at han ikke kommer til å greie å sitte fint i samlingen. Mohammed gjør som han får beskjed om, og flere observasjoner har vist at Mohammed sjelden protesterer når han flyttes på. (Rent unntaksvis i materialet framkommer det at barn selv ber om å få sitte på egen stol, og analysen viser lite tegn til at dette er en populær plassering.) Ester, Amir og Mohammed synes å tolke Hildes utsagn som et spørsmål, og alle tre svarer henne. Men Mohammeds benektende svar aksepteres ikke, og han flyttes på ny: nå ved at den voksne fører han ned på stolen. Mohammed og Amir kan tenkes å gjøre seg gjentatte erfaringer med at de ikke greier å sitte stille i samling, og at deres måter å være på er mer forskjellig enn man kan være. De voksne kan på sin side ha sitt oppdrageransvar for øyet, og uttrykker forventninger om at Mohammed og Amir skal bli barn som lærer å sitte stille i samling.

I det neste eksemplet får Mohammed særlig oppmerksomhet gjennom forventninger som uttrykkes under måltidet, om hvordan det er ønskelig at barna sitter, spiser og lærer seg god bordskikk.

Barna sitter ved to langbord og skal spise middag. Snart kommer kokken inn med maten, men det er noen minutter å vente først. Randi (pedagog) sitter ved enden av det ene bordet. Barna har begynt å tøyse med tema mat, og latter høres fra flere. Mohammed (4 år) ler og lener seg bakover mens han ser på Even (4,5 år) vis-a-vis over bordet og sier: «Og du har en pannekake i nesen din!» Even ler høyt, og det ser ut som om dette er morsomt. Ine (pedagog) lener seg fram og hysjer på Mohammed. Martin (5 år) foreslår at Even har en pannekake i rompa si. Arne (4 år) og Mohammed tøyser med hverandre, ler godt og beveger armer og bein. Randi lener seg fram og forbi Arne, og legger hånden på armen til Mohammed, hysjer litt på ham og ber ham holde hendene i ro over bordet. Martin og Even tøyser også, og Martin kiler Even som vrir på hele seg og ler. I mens er kokken kommet med maten som en voksen og et barn deler ut. Randi vender seg mot Arne,

lener seg litt fram og spør hva de skal gjøre i helgen. Martin sitter litt urolig med kroppen sin mens han venter. Mohammed smiler plutselig og snur seg mot Randi mens han sier at han sto på hodet i senga når han var baby. «Gjorde du, hva skjedde da?» spør Randi og ser alvorlig på han. Mohammed svarer noe, og Randi nikker, rynker pannen litt mens hun ser på hendene hans, lener seg fram og sier til Mohammed: «Det blir veldig grisete når du gjør sånn med fingrene dine, så det trenger du ikke, okay?» Mohammed har 'vasket' fatet sitt med fingrene, og slikket i seg resten av maten fra fingrene sine. «Ja,» svarer Mohammed, tørker fingrene sine på buksa og stikker kniven i munnen. (Situasjonsbeskrivelse fra observasjon, den 17. juni.)

Dette eksemplet søker å vise hvordan Mohammeds måter å være på under måltid møtes av forventninger uttrykt av de voksne. De ansatte sitt perspektiv kan handle om at de har et særlig fokus på barns bordskikk, hvor et måltid sammen med andre skal preges av ro og å spise ordentlig og fint uten å ta i maten. Ansatte lener seg forbi andre barn som også er i bevegelse, for å legge hånden på Mohammed og be ham være stille, og holde hendene i ro over bordet. Når Mohammed smilende forteller pedagogen om en morsom hendelse, synes den voksne imidlertid å ha oppmerksomheten sin rettet mot Mohammeds handling. Han benytter fingrene sine til å få i seg resten av maten på fatet sitt. Pedagogen uttrykker en forventning om at dette ikke er godtatt oppførsel under et måltid. Reaksjonen fra den ansatte kan dreie seg om at hun tar sitt oppdrageransvar alvorlig, noe som også handler om verdien av å lære barn god bordskikk. Mohammeds måter å være på under måltidet, møter uttrykk for forventninger om hva han må gjøre for å bli en gutt som sitter og spiser fint ved bordet. Analysen viser at liknende forventninger til barna gjentar seg i kommunikasjonen mellom voksne og Amir og Mohammed. Barn som Amir og Mohammed synes å bli møtt konsekvent når det gjelder uttrykk for forventninger knyttet til normer og presisering av aksepterte måter å være og oppføre seg på. Dette synes prioritert framfor opplevelsesbasert dialog mellom barn og voksne.

Barn må kunne forstå og bli forstått

Flere ansatte uttrykker usikkerhet når det gjelder hva man kan forvente av barn som ikke har bodd lenge i Norge, og som har annen språklig og kulturell erfaringsbakgrunn enn majoritetsbarna. Barnas måter å framtre på, kan skape tvil hos ansatte hvorvidt barnet egentlig forstår det som blir sagt og således kan møte forventninger til kroppen som rasjonell. Ansattes strategi synes å være å gjenta det som blir sagt flere ganger. «Der er det jo på en måte flerkulturelt også, så hvor mye han forstår? Og tar imot beskjeder? Han sier han forstår og står og smiler, også sjarmerer han seg ut av det, skulle jeg til å si!» (Intervju med Ine, pedagog, den 14. oktober.) «Det er jo av og til, hvis du sier noe så liksom, ja ... så tenker du gjerne: Forsto de egentlig nå? ... Av og til føler jeg at jeg forklarer det samme flere ganger!» (Intervju med Nina, assistent, den 19. oktober.)

Ansatte gir også uttrykk for at barna med etnisk minoritetsbakgrunn ofte strever med å møte aldersspesifikke forventninger til måter å oppføre seg på og leke på. Barna kan gjerne velge å leke med yngre barn, og gjennom måter å kommunisere og være på, kan barna fort misforstås og komme i konflikt med andre barn. Situasjonsbeskrivelsen gir et bilde av hvordan barna kan oppfattes, også med en forståelse av at det kan være vanskelig for barna å finne veien inn i andre barns lekeverdener.

Vi har en unge nå som eh, han er to-språklig, og det virker som han har dårlig språkforståelse i forhold til det norske språket. I samtale med foreldrene så har de inntrykk av at når han snakker sitt morsmål, så snakker han bra og han forstår bra. Vi ser også at det gjør det vanskelig for ham i lek, han trekker mye til de som er ett år mindre enn seg, og han kan være aggressiv mot andre unger. Ikke det at han går rundt og skader de, men han kan pirke ... altså atferden hans og uttrykket hans blir veldig aggressivt for de andre ungene, og de kan bli litt redde ham og trekke seg unna selv om han ikke fysisk gjør noe med dem. Eh, og veldig urolig, klarer ikke å holde oppmerksomheten oppe. (Intervju med Randi, pedagog, den 10. oktober.)

Situasjonsbeskrivelser fra intervju knyttet til det å ha minoritetsspråklige barn i barnehagen, kan belyse hvordan ansatte opplever situasjonen når flere barn ikke snakker og forstår det norske språket så godt enda. Perspektiver framkommer på at det er tungt for ansatte å møte barn og foreldre med språklige utfordringer, og at man er heldige i studiens barnehage, hvor det er relativt få barn med etnisk minoritetsbakgrunn.

I andre barnehager så er det jo masse fremmedspråklige, og der ser jeg de har masse å streve med! Forståelse! De forstår ikke et ord, nesten. Foreldrene snakker og sitt eget språk, og uff de [barnehagen] skulle hatt masse hjelp! Fordi det er veldig tungt, det ser jeg Vi er litt heldige med dette her da. (Intervju med Karianne, assistent, den 19. oktober.)

Ansatte gir uttrykk for det strevsomme i å forholde seg til barn som forskjellige, særlig med vekt på språk- og kommunikasjonsvansker med barna og med deres foreldre. Forventninger uttrykkes i retning av at det må flere voksne til (og flere instanser) for å støtte barn som framviser utfordringer knyttet til å tilegne seg den kulturspesifikke måten å være (rasjonelle kropper) som majoritetsbarna. Således framkommer det å forholde seg til flerspråklige familier som en komplisert utfordring for ansatte.

Foreldre må kunne forstå og bli forstått

Ansatte uttrykker også forståelse for og samtidig forventninger til at det kan være vanskelig for foreldre når de ikke helt forstår kommunikasjonen med barnehagen. Ansatte uttrykker erfaring med at det også for dem kan være vanskelig å forstå hva foreldre med etnisk minoritetsbakgrunn formidler, og at foreldrene i liten grad gir beskjed når de ikke forstår personalet.

Så er det gjerne litt vanskelig med foreldre, når de skal snakke, at det blir, en kan fort bli misforstått, at de kan gjerne svare ja, uten at de egentlig forstår, fordi det er gjerne flaut for dem også at de ikke forstår og må spørre om igjen. (Intervju med Ine, pedagog, den 14. oktober.)

Ansatte uttrykker erfaring med og forventninger til at det kan være vanskelig å kommunisere med foreldre med etnisk minoritetsbakgrunn, som i liten grad oppleves spørrende når det gjelder å tydeliggjøre kommunikasjonen med personalet. Det framkommer uttrykk for forventninger til at foreldrene så raskt som mulig lærer seg det norske språket og kulturen å kjenne, og at det er forskjell på hvordan foreldrene lever opp til forventningene, avhengig av opprinnelsesland og status.

Som her om dagen, om hva et barn skulle ha med seg i barnehagen, for eksempel, jaja – og så ser du på lappen, og så prøvde jeg å vise ... Ja, men hva skal han ha med seg? Eh, ja det står her, – så prøver du å forklare! (Intervju med Nina, assistent, den 19. oktober.)

Og med dem ser vi at – du får ikke [smiler] – ja vi bruker Google Translate, vet du. Og det har vi jo dummet oss skikkelig ut på noen ganger! Det blir jo ikke rett oversettelse! Så der må du på en måte ha tolk, du får ikke det samspillet med foreldrene. Det er et dilemma, språket, akkurat der Ungene lærer seg jo fortere norsk enn foreldrene! Men så spør det jo hvor de kommer fra. For eksempel de som er fra Syria og Tyrkia og alt sånn, de foreldrene lærer seg mye fortere norsk, for de får jo komme inn under dette programmet, og de går på skole og lærer om norsk kultur, på en annen måte enn for eksempel de som kommer fra Polen. De lærer seg jo ikke norsk. For de får ikke det tilbudet. Arbeidsinnvandrere. (Intervju Ane, pedagog, den 20. oktober.)

Det framkommer også en tillit til, og erfaring med at barna lærer norskspråket raskere enn de voksne, samtidig som at de foreldrene som får tilbud om oppfølgingsprogram i kommunen, raskere vil tilegne seg majoritetsspråk og kultur.

Analysen viser at uttrykk for forventninger om at barn bør kunne forstå majoritetsspråket, også framkommer i forbindelse med barnehagens

kartlegging av barnas språklige fungering.⁶⁹ Ansatte forteller at barn med etnisk minoritetsbakgrunn kartlegges på lik linje med majoritetsbarn, selv om det tas høyde for språklige utfordringer. Når barna framstår språklig og atferdsmessig forskjellige fra majoriteten av barn, kan dette være bakgrunn for at ansatte blir bekymret, og at barnet søkes henvist videre for utredning og vurdering av tiltak.

Ja når de er flerkulturelle, så har en jo dette med i kunnskapen, der går det jo naturlig litt seinere med språkutviklingen, fordi de har – lærer et språk til. Så det vet vi at selv om det barnet ikke er innenfor [«normalområdet» i kartleggings skjema], så er det på en måte naturlig. Men du må jo gjøre noe med det for det, og da er det jo ofte språkgrupper. (Intervju med Ine, pedagog, den 14. oktober.)

Altså vi ser jo ikke noe annerledes hos dem enn hos norske, når det gjelder måten å ta kontakt med andre på – unger er jo unike, de behøver ikke ord, de har mye kroppsspråk. Vi ser jo dem som har begynt her, så peker de, ikke sant og så utveksler de – de spiller jo på lag! Og jeg har enda ikke hatt noen utenlandske som har kommet inn, som ikke har gått ut med masse gode venner og masse kompetanse innenfor det meste! For de lærer seg veldig fort språk også, synes jeg! Og i hvert fall i forhold til forståelse. Bilder og ting er jo det samme på deres språk, ikke sant? Så de får det jo med seg kognitivt. (Intervju med Ane, pedagog, 20. oktober.)

Det framkom ikke av analysen at ansatte gjør seg særlige refleksjoner rundt det å kartlegge barn med etnisk minoritetsbakgrunn ved hjelp av tester som i stor grad er avhengig av forståelse og ferdigheter innen norsk språk. Dette synes løst ved å legge ned forventningene noe, og gjennom tillit til barns kognisjon og at kroppslig formidling vil være en god måte å kompensere for språklige utfordringer. Således framkommer uttrykk for erfaring med, og forventning til at flerspråklige barn raskt lærer seg

⁶⁹ «ALLE MED» kartleggings skjema se side 172.

norsk, særlig med tanke på forståelse, og at de utvikler seg, erverver kompetanser som rasjonell kropp og får venner på lik linje med majoritetsbarna.

Forventninger til foreldre med etnisk minoritetsbakgrunn om «å bli mer som norske foreldre»

Ansatte ser utfordringer i det at andre kulturer har andre leveregler enn det barnehagen praktiserer og forbinder med norsk kultur. På den ene siden uttrykkes forståelse for at foreldre ønsker å beholde sine kulturbaserte måter å leve sitt liv på, og at foreldre skal respekteres for sin kultur og ikke oppleve seg tråkket på. På den annen side antydes det at barns beste er å få leve i henhold til det majoritetskulturen legger føringer for. Ansatte kan oppleve det utfordrende når grensesetting blir et område hvor forskjellene blir særlig synlige, og foreldre setter andre eller færre grenser enn det barnehagen praktiserer.

Du merker jo av og til med andre kulturer, så har de gjerne andre regler som de lever etter, selv om de er her. Og det forstår jeg jo, de vil jo ha det som stammer fra deres røtter! Men det kan bli litt krasj med vår kultur og ... gjerne det med trøtte unger og gjerne seinere leggetid, bare sånne små ting som det! Og grensesetting – der har vi vel merket ved flere tilfeller at der er det en annen type grensesetting enn det som vi har. Så det kan bli litt sånn vanskelig. [Ine, pedagog presiserer at det handler om foreldre som har mildere grenser enn det barnehagen ønsker.] Eh, så det kan bli litt sånn utfordring, for det å få de med på lag eller at de forstår Samtidig skal du jo ikke trække på deres kultur, ikke sant! Du skal jo ha respekt for det også, men alt i alt så må du jo gjøre det som er det beste for barnet, ikke sant? Det kan jo bli forvirrende, det kan jo bli mye som ... Det kan være en utfordring! (Intervju med Ine, pedagog, den 14. oktober.)

Analysen viser at forventninger uttrykkes til at det beste for barna er å bli som norske: å bli mer lik majoritetsbarna. Dette forstås også å gjelde for barnas foreldre: å bli mer lik «majoritetsforeldrene». «Å bli mer lik»

kan oppnås gjennom anbefalinger og veiledning fra ansatte, knyttet til majoritetskulturens forståelse av grensesetting av barn. Slik kan flerkulturelle foreldre møtes med uttrykk for forventninger om at de ved hjelp av veiledning i større grad kan bli «som norske foreldre».

Det oppfattes positivt når foreldre vil jobbe med samme mål knyttet til forventninger som barnehagen har for barnet, slik at tiltakene får best mulig effekt. Ansatte forteller at pedagogene har fått lavere terskel for å tilby veiledning til foreldre, og at dette er noe som også anbefales via «Verktøykassen» (se side 154). «Og å sette grenser – det er jo godt å få foreldrene med på det da! Det er jo alltid best effekt hvis både hjemmet og barnehagen jobber med det samme.» (Intervju med Ine, pedagog, den 14. oktober.) Foreldre som gir uttrykk for å være litt usikre, eller som er forsiktige med å sette grenser, kan være foreldre som barnehagen tilbyr veiledning.

Veilede foreldrene i forhold til hvor ungene står hen. Vi er ikke redde for å si hvem vi er og hva vi kan. På det området er det også en stor forandring. Tidligere så var vi kanskje mer – vi skulle ikke såre foreldrene! Jeg ser jo det, i forhold til grensesetting med ungene, vi er veldig snille foreldre og ønsker ikke noe bråk om morgenen! Ungene skal ikke gråte. Akkurat dette ser jeg mye av. (Intervju med Ane, pedagog, den 20. oktober.)

Sammenfatning

Eksemplene med Mohammed og Amir viser det som framkommer i analysen, at barn med etnisk minoritetsbakgrunn møtes som «annerledes kropper». Barna søkes ofte regulert og disiplinert av ansatte. Mitt inntrykk er at dette skjer i større grad, og mer systematisk enn overfor majoritetsbarna. Ansatte engasjerer seg i barnas kroppslige uttrykk når det gjelder å følge regler, lære seg bordskikk, sitte fint i samling og inngår i mindre grad i dialoger med barna basert på deling av opplevelser eller erfaringer. Barn med etnisk minoritetsbakgrunn framstår som barn som i liten grad kan protestere på ansattes regulering. Ansatte uttrykker

utfordringer knyttet til samarbeidet med flerspråklige foreldre, og barnas foreldre synes også å framstå som «annerledes kropper», med tanke på uttrykk for forventninger til foreldre generelt. Ansatte setter ord på utfordringer knyttet til å gi og motta nødvendig informasjon. Implisitt uttrykkes forventninger om at foreldre så raskt som mulig lærer seg norsk språk og tilegner seg kunnskaper om norsk kultur. I analysen framtrer uttrykk for forventninger til at foreldre gjennom støtte til, og opplæring i språk og kulturforståelse, raskere viser seg mer «som norske». Analysen viser også at forventninger uttrykkes til at det beste for barna er å bli som norske – mer like majoritetsbarna. Barnas foreldre anbefales og veiledes til majoritetskulturens forståelse av grensesetting av barn. Slik kan flerkulturelle foreldre møtes med uttrykk for forventninger om verdien av likhet: at de ved hjelp av veiledning i større grad kan komme til å bli «som norske foreldre» når det gjelder oppdragelse av barn.

Analysen viser også mulige motstridende utsagn knyttet til barn med etnisk minoritetsbakgrunn. På den ene siden vises til en idé om barn som unike, forstått som at barn er som barn – kroppsliggjorte individer, uavhengig av hvor de kommer fra. Barn som ikke enda behersker det norske språket, uttrykker seg og forstås ved hjelp av den kroppslige kommunikasjonen i henhold til ansatte. Dette kan synes å være en idé og en holdning som på den ene siden ønskes å legges til grunn. På den annen side synes det i praksis å oppleves strevsomt for ansatte å vite hva barna forstår, og hva man kan forvente av dem. Når Ane viser til at barna «spiller på lag» forstås dette som at barna streber etter å møte omgivelsenes forventninger til å uttrykke seg og være forståelige som rasjonelle kropper, og som majoritetsbarna. Ansattes erfaring er samtidig at barna raskt lærer seg norsk, særlig med tanke på forståelse, og at de utvikler seg, erverver kompetanser og får venner på lik linje med majoritetsbarna. Anes (pedagog) utsagn om at hun: «enda ikke hatt noen utenlandske som har kommet inn som ikke har gått ut med masse gode venner og masse kompetanse innenfor det meste», kan tolkes i lys av en forståelse om at barna framstår mer «som norske» når de er ferdig med

sin tid i barnehagen. Analysen viser også i denne sammenhengen en uttalt tiltro til betydningen av barns kognitive læring, og at barna sett som rasjonelle kropper kompensere kognitivt for sine språklige utfordringer. Dilemma kan likevel knyttes til hvorvidt barna har mulighet for å vise hvem de er, under forutsetninger som synes ganske ulike «majoritetsbarnas».

Analysen viser også at strategiene synes få når det gjelder å løse mulige kulturelt eller språklig baserte utfordringer – både i møter med barna og med deres foreldre. I analysen av intervjuene framkommer ikke utsagn eller uttrykk for at flerspråklige barn og foreldre betraktes som en berikelse for mangfoldet i barnehagen. I stedet framkommer i hovedsak bekymringer knyttet til barnas utvikling, til kommunikasjonen med foreldre og til de ansattes situasjon hvor man kan komme til kort i møtet med familier med etnisk minoritetsbakgrunn. Nysgjerrighet og interesse for barnas ulike kulturbakgrunn kan tenkes å forsvinne i dagliglivets mange oppgaver og i bekymringen for barna. Samtidig kan dette tolkes som at barn og foreldres kultivering til å bli «som norske» og verdien av likhet er overordnet verdien av den kulturelle erfaringshorisonten familien bringer med seg til barnehagen.

Kropper med motstand

Barn kan iblant være kropper med motstand og slik innebære en annerledeshet sett i sammenheng med uttrykk for forventninger til den institusjonelle, rasjonelle kroppen. Motstand hos barn forstås i studien som del av en sosial sammenheng der menneskers livsverdener, mening og relasjoner er i fokus. Barna viser motstand på ulike måter: blant annet gjennom å forhandle om eller opponere mot regler, ordning, mangel på muligheter for medvirkning, mot voksnes autoritet og makt og for å beskytte egen kroppens integritet. Barn kan vise motstand om de opplever seg urettferdig behandlet eller ikke opplever seg forstått. Motstand kan oppstå og vises kroppslig, ordløst og spontant, den kan være ledsaget av vonde følelser – eller av spøk og humor. Voksenperspektivet kan handle

om institusjonelle, eksplisitte og implisitte forventninger til å møte barn som rasjonelle kropp, med fokus på disiplinering og orden. Ansatte kan også kjenne bekymring for barn som ikke innordner seg forventninger til en kontrollert, tilpasset kropp.

Jeg lar en situasjon mellom Liv og Vera illustrere tema, og utfolder situasjonen og tema videre gjennom intervjumaterialet.

Barn viser motstand gjennom humor

Barn kan tolkes som å uttrykke motstand gjennom bruk av humor. Barna viste flere ganger at de de på humoristisk vis gjorde litt «narr» av regler og de ansattes måter å framtre på. I eksemplet under spøker Liv og Vera om «voksenpolitiet»:

Liv (3,5 år) og Vera (4 år) sitter ved bordet og tegner på hvert sitt ark. Liv sier mens hun ser stolt på Vera: «I dag har jeg spist opp all maten min!» Vera svarer uten å se opp fra arket sitt: «Jeg skal gjøre det snart.» Liv ser litt forundret ut og spør Vera: «Får du lov til det da?» Vera smiler og ser på Liv: «Ja, av pappan min.» Liv fniser litt stille: «Da må du spørre voksenpolitiet!» Hun ser bort på Nina (assistent) og Ine (pedagog). Vera svarer ikke, og løper ut i skapet sitt og henter en pose. Så setter hun seg ved siden av Liv igjen, og tar opp en pære som hun begynner å spise på. «Er det godt med pære?» spør Liv. (Situasjonsbeskrivelse fra observasjon, den 28. september.)

Eksemplet søker å vise hvordan barn kan opponere mot regler og den voksne autoriteten gjennom humoristisk motstand. Liv virker først overrasket når Vera sier at hun snart skal spise maten sin, og lurar på om Vera får lov til dette (av de voksne). Liv kan tolkes slik at hun utfordrer den faste ordningen når hun kaller de ansatte «voksenpolitiet» samtidig som hun følger forventningene om hvem som egentlig bestemmer. Slik kan barn spøke med voksnes autoritet, og gjennom humor «late som om» eller øve motstand i enkelte situasjoner mot å tilpasse seg voksnes forventninger. I flere situasjoner når de voksne meldte om ryddetid,

hendte det at de eldste barna (Anne, Eli, Alma, Mariann, Espen og Vidar – alle 5 år) sang en fast sang som de syntes å ha laget selv: «Ryddetid, klokka ni, eller så kommer polleti!» (observert 20. mai, 7. juni og 13. juni.) Barna ryddet mens de sang. Og slik kan sangen forstås som uttrykk for motstand eller humoristisk opponering mot regler barna vet de likevel må følge. Barnas sang kan også oppfattes som forsøk på å øve innflytelse på normene.

Barn viser motstand gjennom ord og kroppslige uttrykk

I situasjoner preget av motstand og konflikt kan barn også opponere der ord og kroppslige uttrykk tilkjenner sterke følelser. I eksemplet under viser Espen motstand mot den voksnes beslutning og forventninger til en rasjonell kropp, og Espen motsetter seg kroppslig å gjøre som han får beskjed om.

Vidar og Espen (begge 5 år) sitter ved bordet og lager båter av myke klosser, skåret til som puslebrikker. Det er gitt beskjed om ryddetid. Når Espen og Vidar får særlig påminnelse om at de må begynne å rydde, trykker Espen hendene sammen i fanget, bøyer hodet og sier: «neeei!» med en lav, bestemt, og litt klagende stemme. Randi gjentar stille at det må de nok. «Nei!» sier Espen, nå med sterkere stemme som kan høres litt sint ut. Han kaster hardt en brikke i bordet. Randi lener seg til bordet med begge hendene, og sier med vennlig stemme: «Espen, tenk på alle de som har gått og kledd seg før deg!» Espen svarer ikke, og med slapp hånd feier han en ny brikke hardt på gulvet, og så en til. Randi lener seg mot ham og sier lavt med alvorlig ansikt: «Må ikke bli så sint nå.» Hun rekker ut hånden og legger den oppå hånden til Espen. Da kaster Espen en ny brikke med den andre hånden. Randi sier med bestemt stemme, idet hun legger den andre hånden sin på begge hendene til Espen og holder han fast: «Nå vil jeg at du går ned!» Espen river armen løs, og fortsetter å kaste brikker på gulvet. Han sitter med bøyd hode og med underleppen litt stukket fram. Han synes lei seg og skuffet. Randi sier med en mer bestemt stemme: «Nå vil jeg at du går ned, og så legger du brikkene på bordet igjen!» Hun holder armene hans og har ansiktet sitt tett foran hans.

Randi trekker seg litt bort fra Espen og sier: «Vet du hva, alle sammen skal være med på tur.» Hun stiller seg én meter unna, bak en stol, og står litt avventende. Espen beveger seg ikke. Da går Randi bort bak Espen, trekker stolen hans ut og tar tak under armene hans. Hun trekker ham rolig av stolen, og mens hun setter seg på huk får hun med armen sin Espen til å sette seg ned ved siden av henne: «Så legger du disse opp på bordet igjen,» sier hun med alminnelig stemme Etter noen sekunder kaster Espen en brikke hardt opp på bordet. Randi oppfordrer: «Forsiktig, Espen!» Hun tar tak i armen hans og sier: «Nei! Forsiktig.» Han klasker en ny brikke på bordet. «Forsiktig!» gjentar Randi flere ganger. «Det er ikke jeg som skal rydde etter deg!» sier Randi, og virker litt irritert i stemmen. Randi lener seg raskt bakover hver gang Espen klasker en ny brikke i bordet. «Forsiktig,» sier Randi igjen. «Ja, flott! Flott!» sier hun så med en litt muntrere stemme. Randi fortsetter så med litt forsiktig stemme: «Sånt, nå er du kjempeflink som rydder etter deg.» Espen lager en høy lyd: «Mrrrrrr!» – som kan høres ut som mistrivsel eller irritasjon. Randi sier raskt med vennlig stemme: «Vet du hva jeg sa til Ola i går?» Espen lager lyden høyt på ny. Randi: «Jeg sa noe jeg hadde lært av deg! Hva tror du det var?» Espen lager lyden igjen. Randi fortsetter: «Vet du hva jeg sa at du hadde lært meg som jeg aldri hadde hørt før?» Espen reiser seg, trekker i armen sin, og prøver å komme fri fra grepet til Randi. Hun holder han igjen, og han lager lyden på ny og sier med gråt i stemmen: «Ikke! Jeg skal gjøre det!» [rydde brikkene?] Samtidig kommer han seg fri, og går ut i garderoben. «Flott!» sier Randi da. (Situasjonsbeskrivelse fra observasjon, den 7. september.)

Eksemplet søker å vise hvordan Espen viser uenighet og motstand mot den voksnes uttrykk for forventninger til en rasjonell kropp. Motstanden forstås etterhvert også som forsøk på å verne om egen integritet. Espen viser til å begynne med sin motstand ved å si bestemt nei. Deretter uttrykkes motstanden gjennom kroppslige uttrykk, som øker i intensitet. Espen viser ved å bøye hodet, aktivt unngå blikkontakt med den voksne, rynke pannen, kaste brikker og lage sinte brummelyder hvor uenig han er. Randi synes å appellere til Espens rasjonelle forståelse av dagens

rutiner og det rettfærdige i at det faktisk nå er hans tur: «tenk på alle som har gått og kledd seg før deg». Espen svarer på appellen med å forsterke sine uttrykk for frustrasjon og motstand. Randi kommer han nær fysisk, og ytrer at han ikke må bli så sint. Slik kan pedagogen forstås å uttrykke forventninger om at Espen bør beherske seg kroppslig, kontrollere sine følelser og unngå å vise motstand. Når voksne fastholder barn i situasjoner barn aktivt søker å komme seg ut av, og posisjonerer seg fysisk tett opp til barnet, kan barns fysiske motstand også tolkes som et forsøk på å verne om egen integritet. Fra perspektivet til den ansatte kan situasjoner preget av motstand og konflikt handle om bekymring for barnets opptreden og søkes løst ved hjelp av flere ulike strategier. Dette kan være ved hjelp av ros, å gi nye sjanser eller forsøk på å få i gang en hyggelig dialog. Situasjonen kan etter hvert forstås som at pedagogen oppfatter en intensjon fra Espen om å gjøre det rette: å avslutte sin aktive motstand og gjøre som han får beskjed om. Espen kan tenkes å erfare fra situasjonen at det for barn delvis kan føre fram, å utvise kroppslig motstand. Samtidig kan det koste en del med tanke på sterke følelser og sinte, uenige kroppar som for barnet kan oppleves å sette relasjonen til den voksne i fare. Når Espens motstand fortsetter, kan dette også tolkes som at relasjonen til den voksne er så trygg at Espen våger å utfordre den.

Eksemplet under søker å vise en situasjon hvor Vidar og Espen ikke føyer seg når det gis signal om ryddetid. Barna motsetter seg pedagogens anmodning og leker videre.

Det er mye lyd, aktivitet og barn og voksne i bevegelse på avdelingen. Espen og Vidar leker med store puter i sofaen, ler høyt og kommer med små frydefulle skrik. Guttene krabber opp og ned, velter seg over putene og kaster på hverandre. De ansatte har gitt beskjed om at det er ryddetid. Vidar ligger og vipper oppå en pute i sofaen. Randi (pedagog) står vendt mot Vidar og sier: «Vidar!» med høy stemme. Vidar svarer ikke, og Randi gjentar med litt høyere stemme. Vidar synes fortsatt ikke å reagere, og Randi tar tak i armen hans og holder ham fast. Randi spør om han er ferdig nå. Vidar trekker seg unna. Hun

tar tak i begge armene hans og sier: «Se på meg!» Han snur på hodet og Randi gjentar: «Se på meg!» Hun sier noe til han som kamera ikke fanger opp. Randi snur seg litt bort, og kikker i retning av Espen som klatrer i sofaen på motsatt side. Vidar kaster seg over en pute på ny, og Randi snur seg til han igjen. Hun stiller seg foran Vidar og sier noe til ham som kamera ikke fanger opp. Han snur seg, og hun vender ham mot seg igjen. Etter noen sekunders samtale vender Vidar seg bort igjen. Randi går bort til Espen som har gjemt seg bakom en stol. Han reiser seg raskt opp, ser ut til å være på spranget. Randi tar tak i armen hans, og Espen snur seg delvis mot henne. «Se på meg!» sier Randi og lener seg nærmere Espen. Resten av ordene fanges ikke opp. Når Randi slipper armen til Espen, tar han en stor pute og kaster den i enden av sofaen. (Situasjonsbeskrivelse fra observasjon, den 13. juni.)

Eksemplet søker å vise hvordan barna bryter mot institusjonelle forventninger om å føye seg etter voksnes anmodninger. Når signalet om ryddetid er gitt, skal leken avsluttes, og leker og annet utstyr skal plasseres der det hører hjemme. Barna kan gjennom sin motstand mot å rydde gi implisitt uttrykk for at de fortsatt ønsker å være i sin delte lekeverden som tydelig engasjerer dem. Pedagogen synes ikke å nå fram til Vidar og Espen med sin beskjed. Hun roper på barna, stopper dem og holder dem i ro og ber dem se på henne. Den voksne tolkes som at hun på denne måten uttrykker institusjonens forventninger om barns kropp som rasjonelle: når beskjeden om ryddetid er gitt, da viser barn gjennom sin kroppslige føyelighet og uten motstand, at deres intensjon er å avslutte leken og begynne å rydde. Analysen viser at pedagogen i denne situasjonen posisjonerer kroppen sin slik at den utstråler autoritet og makt. Barnas fysiske motstand forstås som at de forsøker å komme seg unna den voksnes grep, at barna kroppslig motsetter seg føyelighet. Barna vender seg bort fra den voksnes kropp, og situasjonen synes å medføre stor grad av intensitet. Situasjonen kan fra barnas perspektiv forstås som å handle om å avgrense seg og beskytte integritet som gjennom den levde kroppen oppleves truet eller krenket. Den voksne kan på sin side ha erfaringer knyttet til institusjonelle forventninger og en

bekymring for hva det kan føre til for barnet som ikke følger beskjeder. Samtidig kan ansatte oppleve forventninger til seg som pedagog og voksen ansvarlig person, at hun forventes å sørge for barns disiplinering.

Barns motstand forstått som trass eller kontrollbehov

Ansatte uttrykker seg ulikt når det gjelder hva barns motstand kan handle om, eller hvordan bekymring for motstanden bør møtes. Barns motstand beskrives av ansatte som «å være kommet i en fase», som trass, som manipulering, kontrollbehov eller som en måte å teste ut grenser på. Ansatte uttrykker bekymring og usikkerhet når det gjelder hvordan motstanden bør møtes, og hvordan den voksne bør handle. Et perspektiv kan være at barns følelser bør imøtekommes, samtidig som at den voksne holder på sin beslutning. Andre ansatte kan gjennom sin måte å posisjonere seg kroppslig på, eller gjennom bruk av sin voksenmakt, vise at det er viktig for den ansatte å «stå i det», og at barn ikke skal vinne en form for maktkamp. Ulike perspektiv synes imidlertid å være preget av bekymring, omsorg og et ønske om å lære barnet det som er nødvendig lærdom for livet. Det kan eksempelvis være å gjøre som man får beskjed om uten å yte motstand.

Så er det jo de ungene også som alltid vil være litt lenger. Det er jo ikke greit det heller på en måte, fordi de skal jo kunne ta imot beskjeden og gjøre som de får beskjed om også. Eh, det er litt forskjellig med ungene hva målet deres med å ... er det fordi de har lyst til å ha kontroll? Er det derfor de hele veien ber om det? Eh, altså jeg tenker jo det at hvis en unge har veldig stort behov for å ha kontroll hele veien, så er det jo noe de strever med. Og da er det jo vanskelig, vi må hjelpe dem til at de ... må slippe den kontrollen av og til og. Og det er litt typisk ting med regler og sånn, da kan en gjerne fort se hvilke unger og sånn som har veldig behov for kontroll og ta styring. Og det gjør ingenting det at unger har behov for å ta kontroll, ikke sant, men de må og kunne la andre ha kontrollen. (Intervju med Randi, pedagog, den 10. oktober.)

I forbindelse med tema «skoleklare kropper» framkom en idé om at barna, i henhold til flere ansatte, behøver å lære seg at verden ikke er rettferdig. Da vil barn være mer forberedt og robuste når de vokser opp, og har lært at deres livsverden ikke kan formes akkurat slik de selv ønsker. Dette perspektivet ses også i forbindelse med å møte uttrykk for motstand hos barn. Analysen antyder at basert på bekymring og omsorg for barnet i et lengre perspektiv, framkommer uttrykk for en idé om at barns motstand bør legges en demper på. Barn vil komme til å erfare at det ikke er så stort rom for kontroll eller medbestemmelse i en urettferdig verden: «Så klart, har vi kake for eksempel, så er det jo ikke sånn at du får ikke, – alle skal få! Eh, men samtidig er det viktig å ha fokus på at livet ikke er rettferdig, og alle blir forskjellig behandlet.» (Intervju med Randi, pedagog, 10 oktober.) Slik viser ansatte til nødvendigheten av at barn lærer om verden som urettferdig. At alle får «kake» i barnehagen, vil ikke si det samme som at behovene møtes likt og rettferdig i et voksenliv. Analysen viser således at ansatte opplever uttrykk for forventninger om å forebygge og forberede barn på møter med en urettferdig verden – blant annet ved at barns motstand møtes som opprør mot urettferdighet.

Analysen viser videre uttrykk for at ansatte erfarer en del foreldre som i hverdagens travlhet unngår å sette mange grenser, og møter motstand fra barna med ettergivenhet. Ane (pedagog) understreker at dette kan være å gjøre barn en «bjørnetjeneste», at det får konsekvenser for barns videre liv dersom barna erfarer at de får kontrollere for mye.

Jeg ser jo det, i forhold til grensesetting med ungene, vi er veldig snille foreldre og ønsker ikke noe bråk om morgenen. Ungene skal ikke gråte! Akkurat dette ser jeg mye av Jeg tenker i forhold til foreldre så trenger de mer veiledning. Foreldre i dag har lite tid – langt i fra alle, det er veldig mange flinke foreldre. Men det er også veldig mange usikre foreldre. Som skal være snille, og så forstår de på en måte ikke at det får konsekvenser for ungene hvis vi er for snille, og de [barna] får styre! (Intervju med Ane, pedagog, den 20. oktober.)

Ane (pedagog) uttrykker erfaring med at utilstrekkelig grensesetting i hjemmet viser igjen i barnas atferd: at barna vil komme til å sette egne behov først, fremheve seg selv og benytte de midler de har for å få gjennomslag for egen vilje.

Hvis du som to-åring kommer inn og skal styre hele verden, og du er vant til å få det sånn! Vi ser jo det her, og de er ikke to år heller, hvor mødrene sliter veldig med å levere dem fra seg når de griner kanskje, fordi de vil at mamma skal sitte der. Og når mamma har gått da så går det to minutter ofte, ikke sant? Og du ser på enda større barn hvordan de kan manipulere andre små barn, lure og trikse for å få det til sånn som de ønsker å ha det Så er det noen som er enere hele sitt liv! Fremhever seg selv som de som er best: de skal ha den fineste kjolen, de skal ha det største kakestykket! De skal være først til å ha den nye leken, og de klarer å vinne fram, og de andre trekker seg tilbake fordi de kan få noe negativt av den jenta, ikke sant? (Intervju med Ane, pedagog, den 20. oktober.)

Slik framkommer det uttrykk for forventninger til barns motstand også forstått som manipulering: at barn lærer hvordan de skal få gjennomslag for viljen sin, og at motstand slik sett oppfattes som en intensjonell handling fra barnets side. Barn kan, i henhold til Ane (pedagog), ha lært i tidlig alder at det nytter å protestere. Ansatte synes å bli bekymret dersom barna viderefører en slik oppførsel der motstand og egosentrisk oppførsel inngår – også i barnehagen overfor andre barn. Her nevnes også jenter i forbindelse med manipulerende oppførsel.

Sammenfatning

Eksemplet med Vera og Liv som spøker om «voksenpolitiet», innledet temaet for å vise at motstand uttrykt hos barn kan ha ulike former. Motstand oppstår i mellomkroppslige møter mellom barns og voksnes livsverdener, og institusjonens krav og forventninger i barnehagen. Gjennom analysen viser det seg at den institusjonelle barnekroppen forventes føyelig, og en kropp med motstand som hevder egen vilje og

behov kan således bekymre ansatte fordi den utgjør en «annerledes kropp», som behøver møtes med mottiltak. Dette innebærer forventninger om at barn føyer seg og sine kropper etter voksnes anmodninger, og gjennom voksnes ulike måter å handle på, kan implisitte institusjonelle forventninger til dem som ansatte i barnehagen bli synlig. Barn føyer seg likevel ikke alltid etter voksnes anmodninger: iblant yter barnekroppen motstand. Barns motstand kan forstås som retten til å være forskjellige kropper, og som en måte å utfordre voksnes forventninger til hvem og hvordan barn skal være. Voksenperspektivet kan handle om erfaringer med eksplisitte og implisitte institusjonelle forventninger. Eksempelvis kan dette være å forholde seg på gitte måter til barna en er i relasjon til, og som en har ansvar for å lære kulturelt baserte, ønskede måter å være barn på.

Hvordan kropp posisjoneres synliggjør samtidig at barnekroppen og den voksne kroppen kan ha ulike rettigheter. Når ansatte posisjoneres seg kroppslig slik at barn fastholdes blir maktaspekt – eller maktkamp tydelig. Analysen antyder også at barns motstand kan forstås som uttrykk for behov for å verne om den egne kroppens integritet. Ansatte uttrykker forventninger til at barna behøver å lære at verden er krevende og urettferdig, og at dette er en viktig oppgave barnehagen har. Når barns motstand i stor grad reguleres eller stoppes, kan dette også forstås som bekymring for barnet, i et omsorgsperspektiv. Målet kan være at barna søkes å bli gjort mest mulig robuste og klar for «den virkelige verden» der få hensyn tas til individets ønsker og behov.

Det forekommer et fåtall ganger i materialet at ansatte setter ord på at barns motstand kan være viktig, da med tanke på å lære å hevde seg selv. Dette er imidlertid ikke i møter med voksenkropper, men i barns møter med hverandre. Barns motstand beskrives hovedsakelig som trass, kontrollbehov, manipulering eller å teste ut grenser. Det forekommer hyppige uttrykk i materialet for at barn må lære seg å ta i mot beskjeder, og dette ses også i denne sammenhengen. Konsekvensen av at barn «får styre» erfares av og synliggjøres gjennom ansattes bekymring for at

barna blir vant til å ta kontroll, utvikle seg i retning av større egosentrisitet og sette egne behov foran andres. En antakelse kan videre være at når barnas motstand møtes med disiplin og motmakt i barnehagen, kan dette også handle om en følt forpliktelse til å kompensere for færre grenser i hjemmene enn det som (i henhold til ansatte) har vært vanlig. Fra barnas perspektiv kan barna på den ene siden forsøke å leve opp til de krav og forventninger som ansatte uttrykker. På den annen side kan barna utfordre voksnes forventninger til en rasjonell kropp som en måte å forsøke å skape endring eller trivsel på. Barns perspektiv kan også handle om at de streber etter kontroll over egen livsverden hvor den egne kroppens møter med autoriteter kan bli en utfordring. Voksne kan på sin side også strebe mot å unngå forskjellighet ved å få barn til å adlyde for ikke å risikere å miste kontrollen over barnet eller barnegruppen. Samtidig kan ansatte tenkes å svare på institusjonelle forventninger til at voksenkropper har det pedagogiske ansvaret, forventes å være rasjonelle kropper – og må således sørge for at orden opprettholdes.

Jente- og guttekropper

Analysen viser at det framkommer uttrykk for kjønns spesifikke forventninger i mellomkroppslige møter mellom barn og voksne. I studien benevnes kjønns spesifikke forventninger som forventninger til måter å være jente, henholdsvis måter å være gutt på, og kjønn forstås som sosialt skapte maskuliniteter og femininiteter. Analysen viser at barn både kan følge og overskride, eller vise motstand mot kjønns spesifikke måter å være på. Forventninger uttrykt fra omgivelsene behøver ikke være konsekvente – og avhengig av kontekst og ulike samspill barna inngår i, framkommer hvordan barn har tilgang til ulike måter «å være som jente» henholdsvis «å være som gutt». Ansattes uttrykk for forventninger knyttet til at «jenter er som jenter» og «gutter som gutter» kan handle om bekymring for barns muligheter til og verdien av å tilhøre en gitt kjønnsidentitet og dele sine livsverdener med andre, der likhet heller enn annerledeshet skaper best forutsetninger.

Jeg lar en situasjon mellom Mohammed og Randi illustrere tema, og utfolder situasjonen og tema videre gjennom intervjumaterialet.

Å være som jente eller gutt i tråd med tradisjonelle forventninger

Eksemplet under søker å vise hvordan uttrykk for kjønns spesifikke forventninger også kan framkomme gjennom å spøke med barn. Mohammed velger i denne situasjonen å imøtekomme den voksnes uttrykk, og svare på hvordan han ønsker at hans bursdagskrone skal se ut i tråd med antatt kjønns spesifikke forventninger.

Randi (pedagog) har laget en bursdagskrone til Mohammed som fyller fire år. Randi tuller litt med Mohammed, hun løfter opp kronen til hodet sitt og sier smilende: «Jeg blir fire og så heter jeg Mohammed!» Anne og Kari (5 år) ser på henne og smiler, Mohammed også. «Jeg har fått meg blå krone, ser dere ikke hvor fint den passer til meg?» spør Randi. «Nei!» roper barna i kor. «Nei, fordi håret ditt er litt langt!» sier Mohammed så. «Er håret mitt litt langt? Kan jeg ikke være gutt da?» spør Randi, og Mohammed svarer nei. «Går ikke det an?» sier Randi og smiler til Mohammed. «Du er jente!» sier han så. «Ja, jeg er jente,» svarer Randi. Roger (4 år) roper: «Du kan klippe håret!» Randi smiler og svarer: «Ja, jeg kan jo bare klippe håret!» Randi smiler og plukker opp et ark med klistremerker på. Nå skal kronen pyntes. «Nå må vi finne noen klistremerker! Se her, Mohammed, klistremerker!» Mohammed tar imot arket og sier: «Uææ, se på denne klistremerken!» Han smiler stort mens han snur arket og viser det mot Randi. Randi sier litt spøkefullt til Mohammed: «Skal du ha hjerter på kronen din?» «Nææææ!» svarer Mohammed og rynker pannen. «Liker du ikke hjerter?» spør Randi og smiler mens hun holder arket med hjerter opp foran han. «Nei,» sier han, «liker ikke,» og ser ned på merkene han har i hånden. «Liker du ikke hjerter, det som er så koselig,» sier Randi og legger dem ned igjen. «Her er monster,» sier Randi og legger fram et nytt ark. Mohammed lyser opp i ansiktet og strekker seg etter monsterklistremerkene. Randi holder fram et annet ark: «Kyssemunn, det vil du ha!» Randi smiler ertende til han, og Mohammed rynker på nesen og vrir hele kroppen sin til

siden: «Nei!» sier han og smiler. «Jo!» sier Randi og smiler tilbake. Mohammed roper: «Jeg skal ha monster!» Han har snudd arket mot Randi og peker på et bilde. Randi vender seg mot Mohammed igjen og svarer: «Ja, det er monster på det, Mohammed. Så tar du de bare av og klistrer dem på kronen din, ikke sant?» (Situasjonsbeskrivelse fra observasjon, den 13. juni.)

Eksemplet søker å vise hvordan humoristiske utsagn kan være uttrykk for kjønnsrelaterte forventninger til måter å være gutt eller måter å være jente. Vi kan ikke vite om det var et poeng for Randi å fokusere på fargen når hun setter kronen til Mohammed på sitt eget hode og presiserer at den er blå. Mohammed kommenterer imidlertid straks at Randi jo har langt hår, og svarer bekræftende når Randi stiller spørsmål om hun ikke kan være gutt da. «Gutter skal ikke ha langt hår», uttrykkes her som en kjønnsrelatert forventning. Den voksne bekrefter utsagnene, uten å gå inn i noen dialog med barna, og kanskje ville hun holde samtalen på et humoristisk plan. Randi spøker videre med Mohammed ved å foreslå at han skal ha hjerteklistremerker på kronen sin. Mohammed viser gjennom sine kroppslige uttrykk at han ikke synes å betrakte dette som noe godt forslag, og at monster i stedet er noe han kan tenke seg å klistre på kronen sin. Vi vet ikke hvorfor Mohammed ikke vil ha hjerter eller kyssemunner på sin krone – eller hvorfor Randi foreslår dette. Å ha de nevnte symbolene på bursdagskronen sin, kan tolkes på flere ulike vis. Hjerter og kyssemunner kan forbindes med å være, eller ha kjæreste, noe som igjen kan bety symboler på noe barn kan tenkes å finne flaut eller uaktuelt. En annen forståelse kan være at hjerter forbindes med noe kvinnelig, å være «som jente», og kanskje ønsket ikke Mohammed å bli forbundet med noe som for han synes å være mer for jenter? I møtet mellom den voksne og Mohammed framkommer uuttalte, men gjenkjennbare kjønnsrelaterte forventninger til det å være som gutt henholdsvis som jente. Spøkefulle kommentarer kan forstås som at barnet implisitt forventes å fraskrive seg visse symboler, som gjennom spøken formidles at det ville passe bedre for en jente å velge.

I neste eksempel tolkes den voksnes reaksjon som svar på kjønns spesifikke forventninger, hvor Alma kan tenkes å leve opp til den ansattes uttrykk for forventninger.

Ella [pedagog fra annen avdeling] har spist middag sammen med barna. Randi kommer tilbake fra møtet sitt, og Ella reiser seg opp og sier: «Nå må jeg gå!» Hanna sier med et skøyeraktig smil: «Ella, du skal ikke få lov til å komme her igjen!» Ella ser alvorlig på henne og svarer: «Jo, det – det er de voksne som bestemmer det! Når de voksne bestemmer at jeg skal komme, da blir jeg jo veldig glad!» «Nei, du får ikke lov,» sier flere av guttene med et smil i kor. Ella løfter opp instrumentkassen og svarer vennlig: «Kanskje jeg tar med dette en annen gang også, vet du!» Alma lener seg fram og roper: «Ella, du må jo få lov!» Ella snur seg litt, smiler mot Alma og svarer: «Å, jeg blir så glad når du sier det! Jeg synes du er kjekk også!» (Situasjonsbeskrivelse fra observasjon, den 1. juni.)

I dette eksemplet kan dialogen mellom Ella og barna tolkes som uttrykk for å leve opp til kjønnsrelaterte forventninger til gutter og jenter. Samtidig kan det være andre, like aktuelle forklaringer på hva som skjer her når Ella forteller at hun må gå. Det første utsagnet fra Hanna, som spøkefullt sier at Ella ikke skal få lov til å komme tilbake, gir ikke nødvendigvis noen retning til en fortolkning knyttet til kjønn. Samtidig kan Ellas måte å svare alvorlig på, at det er de voksne som bestemmer dette, underforstått: dette har ikke et barn makt eller mulighet for å avgjøre, antyde en mulighet for at Hanna bryter med en kjønnsrelatert forventning om at jenter skal være «snille». Flere av guttene følger opp Hannas oppfordring og gjentar at Ella ikke får komme tilbake. Ella har tidligere understreket at hun blir så glad når hun blir bedt om å besøke grønn avdeling, men guttene synes ikke å møte hennes mulige invitasjon. Guttenes utsagn møtes imidlertid på en annen måte enn Hannas, og den voksne forstås å friste med at hun kanskje tar med seg instrumentene neste gang også. Når Alma bryter ut at «Ella, du må jo få lov!» så kan dette forstås på ulike måter. Alma kan ha hatt et ønske om å avslutte en mulig ubehagelig situasjon eller hun synes det er kjekt når Ella kommer

på besøk med instrumentkassen sin. Ella kan også tenkes å forsterke Almas utsagn gjennom å presisere hvor glad hun ble for Almas vennlige ord. Muligheten finnes, slik jeg ser det, for at Alma i motsetning til Hanna, levde opp til uuttalte, kjønnsrelaterte forventninger om å være en snill og vennlig jente.

Forventninger til gutter som aktive og tøffe

I analysen framkommer ulike perspektiver og uttrykk som tolkes som kjønnsrelaterte forventninger, hvor forventninger til å være «som jente», henholdsvis «som gutt», trer fram. De fleste deltakerne antydte erfaring med at gutter er særlig aktive, tøffere enn jentene og har lettere for å melde fra dersom noe er galt. Er barnet flerkulturell gutt kan utfordringene og ansattes bekymring være større.

Guttene er jo mer fysiske og tøffe og gir beskjed, mens jentene er gjerne ikke fullt så tøffe og gir beskjed, ofte. Men når du har *den* sammen med litt språkvansker da, fordi de er flerkulturelle, så kan det bli litt sånn «dobbel kombo», skulle jeg til å si – at det kan ... det kan slå ut negativt for dem selv, liksom. (Intervju med Ine, pedagog, den 14. oktober.)

Flere ansatte uttrykker erfaring med at gutter generelt sett er mer «fysiske av seg» enn jenter. Med dette forstås uttrykk for forventninger til at gutter er mer kroppslig aktive og har behov for å utfolde seg kroppslig, fordi de er av det maskuline kjønn. Det kan slik sett stilles spørsmål ved om gutter av den grunn stilles lavere krav til i forbindelse med det å skulle sitte stille, være rolig og høre etter. I henhold til Ine (pedagog), kan det være særlig komplisert for gutter i møtet med barnehagens forventninger når barna i tillegg er barn med etnisk minoritetsbakgrunn. Ine kaller dette «dobbel-kombo». Utsagnet kan tolkes som bekymring og uttrykk for forventninger til at det kan bli dobbelt så komplisert for disse barna å leve opp til barnehagens forventninger knyttet til en rasjonell kropp der regulering og kommunikasjon er sentralt, dersom barnet både er gutt og flerspråklig.

Forventninger til jenter som tilpasningsdyktige

Ansatte uttrykker perspektiver knyttet til erfaringer med at barn tilpasser seg barnehageverden etter hvert, også når det gjelder å regulere følelser. Noen barn tilpasser seg ikke like lett, og når det gjelder å uttrykke følelser, viser intervjuutdraget under at bekymring og/eller frustrasjoner oppstår hos personalet når barns følelsesuttrykk ikke synes ekte. Dette kan eksempelvis være å gråte for å oppnå oppmerksomhet. I denne sammenhengen er det flere jenter den ansatte nevner, og det å gråte uten å ha noen åpenbar grunn for det, synes å forbindes med jenter.

Men etterhvert så pleier jo alle å tilpasse seg og det er kjekt å komme i barnehagen. Men så har du barn som du vet trives i barnehagen, du ser at de har det godt, og de spiser – men det er noen som skrur på bryteren, og de gråter for å få oppmerksomhet Og monoton stemme kanskje, og de slutter ikke, de gråter – vi har hatt et par nå i år, -to jenter Ved måltidet nå, så må vi ta henne (jente, 2 år) ut av avdelingen! Med en voksen alene. Som må sitte og snakke med henne, fordi det var veldig uro inne på avdelingen. Gråt og gråt! Og masse lyd og forstyrret jo, ... og selvfølgelig skapte irritasjon. Folk ble slitne og lei, de har jo prøvd alt: de har prøvd ignorering, de har prøvd å tilrettelegge, men hun skal ha det på sin måte ja. (Intervju med Ane, pedagog, den 20. oktober.)

Når ansatte har prøvd flere ulike tiltak og ingenting synes å virke, oppleves dette bekymringsfullt og samtidig forstyrrende ved måltidet og slitsomt for personalet. Flere jenter nevnes fra småbarnsavdelingen, hvor måter å være jente på synes å oppleves frustrerende for omgivelsene. Jenter kan også oppleves manipulerende når de ikke tilpasser seg situasjoner eller voksnes tilrettelegging, og synes å bruke gråt som en måte å få ting til å skje:

Når reglene kommer inn der da – vanskelig for å tilpasse seg regler ja, men hun kan de, så det er ikke det det handler om heller. Har hatt en del diskusjoner ja, vi har hatt foreldresamtale nå nettopp Det er ei annen der inne også, men hun har de ikke tatt ut, men det roer seg etter hvert! Men hun gråter mye for å oppnå det hun ønsker. Og du hører det

på gråten! At hun ikke er lei seg, det er sånn at hun må holde fast på det, ... at hun spiller litt på andre sine følelser. (Intervju med Ane, pedagog, den 20. oktober).

Analysen viser således at i forbindelse med barns uttrykk for følelser, kan de ansattes reaksjoner tolkes i lys av kjønnsrelaterte forventninger til det å være «som jente». Ane (pedagog) presiserer det alminnelige i at barn tilpasser seg sitt nye liv i barnehagen etter hvert, og faller til ro der. I situasjonsbeskrivelsen knyttet til måltid, er det flere jenter som nevnes, som likevel ikke faller til ro. Det antas at jentene trives og har det bra i barnehagen, men at de av ulike grunner gråter mye når det er måltid. Jentenes oppførsel tolkes som manipulerende gråt, med et mål om å få gjennom egen vilje og å påvirke voksnes handlinger. Ansattes bekymring, trøtthet og irritasjon knyttet til jentenes gråt, kan forstås i lys av toleranse for følelser uttrykt hos barn generelt sett. Reaksjonene kan også tolkes som kjønns spesifikke uttrykk, i den betydning at jenter kan forventes å vise tålmodighet og tilpasse seg barnehagens rutiner og orden uten nevneverdige problemer. I tilknytning til forventninger om hvordan et godt måltid skal være i barnehagen, bryter jentene mot mange regler. Analysen antyder uttrykk for forventninger til at jenter ikke skaper støy eller lager en utryvlig stemning i situasjoner hvor det er særlig uttalt ønske om ro og hygge. Ansattes perspektiv kan samtidig forstås ut fra det spesifikke i konteksten når barns oppførsel skaper uro og lite hyggelig stemning under måltidet – hvor ansatte også har ansvar for de andre barnas ve og vel. Bekymring oppstår når ingen tiltak eller trøst synes å hjelpe barnet.

Forventninger til jenter og gutter som «prinsesser» og «prinser»

I intervjusamtalen med Ane (pedagog, den 20. oktober), forteller Ane om et nytt fenomen som har oppstått i barnehagen de siste årene, det hun kaller «prinser» og «prinsesser». Dette fenomenet beskrives i utgangspunktet forstått som et resultat av at foreldre synes å gi lettere etter for barnas ønsker og behov, og setter færre grenser enn det som har

vært vanlig. Men fenomenet kan også forstås i lys av uttrykk for kjønns spesifisitet. Ane kan fortelle at prinsene og prinsessene er barn som har særlig god selvtillit og høy status blant andre barn.

Ja, vi sier ofte det at det er blitt mange flere små prinser! Og vi har jo tenkt noen ganger – hvordan kan du som 2-3 åring ha en hale av en skare etter deg? Hva er det som gjør at enkelte blir veldig fort populære? Du ser det jo allerede når de er ganske små! (Intervju med Ane, pedagog, den 20. oktober.)

Ansatte forundres over hvordan barn kan bli så populære mens de enda er så små, og hva som kjennetegner disse barna. Barna har gjerne ferdigheter som andre barn beundrer, men det handler også om det utvendige, at barna kler seg og oppfører seg «moteriktig» i henhold til pedagogen.

Og mange snakker jo om dette med press i forhold til klær og slike ting, og leker, stil, hvordan man gjør ting også. Ungene kommer i merkeklær her. De er små, og de får nye klær hele tiden. De får, og det ser du mye på jentene i forhold til prinsesser, de kommer inn: «se på meg hvor fin jeg er» – de vil ha komplimenter, ikke sant? Så når han kom med den capsen, så kom han kanskje med den bak frem, – tøffe du! Så kommer du som fire-åring og sier at du skal ha akkurat den buksen! Hva er det som gjør dette? Kan du beundre noen på den måten?! Når du er fire år? (Intervju med Ane, pedagog, den 20. oktober.)

Ane (pedagog) forteller at personalet dermed må være forsiktige med hva de bekrefter hos barn på dette området, fordi iblant har barna nesten for mye selvtillit: «Det handler jo noe om det at hvis du får masse komplimenter, så fin du er! Ja, jeg er så fin jeg! I stedet for å fokusere på hvem de er, så blir det mer på utseende.» Slik jeg forstår Ane synes ansatte det er bedre å fokusere på barns egenskaper enn å understreke utseende.

Når det gjelder fenomenet «prinser» og «prinsesser» i barnehagen viser analysen at uttrykk for kjønnsrelaterte forventninger trer fram. I henhold

til Ane (pedagog) kan både gutter og jenter være barn som skiller seg ut som «spesielle». Disse barna (prinsene og prinsessene) synes å møte særskilte forventninger til seg, både fra andre barn og fra voksne, særlig med utgangspunkt i kjønn. Perspektiver framkommer videre på at det nye fenomenet «prinser» og «prinsesser» også synes å innebære stereotypier når det gjelder ytre framtoning, som ramme rundt de personlige egenskapene. Barna beskrives som at de ofte har stor selvtillit og høy status blant andre barn, og legger føringer for hvordan man kler seg riktig, noe som forekommer fra tidlig alder av i henhold til Ane (pedagog). Det kan bekymre ansatte at barna nesten har for mye selvtillit, og personalet må jobbe særlig med å overse det ytre for å framheve barnets personlige egenskaper, hvem barnet er.

Forventninger til jenter og gutter som ledere

«Prinser» og «prinsesser» er altså barn det uttrykkes forventninger til om å ha sosiale ferdigheter, en god status blant de andre barna samt lederegenskaper. Lederegenskaper innebærer ikke at barna kun finner på hyggelige, positive ting. De kan også få andre barn med seg i å bryte regler og gjøre ting som barna egentlig vet er galt, i henhold til Ane (pedagog). Dette framstår som et «jentefenomen». Ansatte beskriver situasjoner hvor det er jenter som i hovedsak skaper konflikter seg imellom i barnehagen. «Det er helst jenter!», sier også Karianne. (Intervju med Karianne, assistent, den 19. oktober.)

De [jentene] har en egen evne til å få noen med seg på lag! Så vi var jo ganske spente da, i høst, på hvem overtar rollen nå til de to som begynte på skolen! Og vi så det jo, hvem som overtok rollen Særlig jenter er spesielle på akkurat sånt noe. De får noen med seg på lag, og da våger ikke den som kanskje hadde en annen mening, så følger hun etter, for ellers så blir de utstøtt! Rett og slett. Vi kan jo snakke om mobbing i en barnehage og alt sånn, men de har en egen manipulerende måte å gjøre det på ...! (Intervju med Ane, pedagog, 20. oktober.)

Lederne får i henhold til ansatte andre barn med seg, i gode eller mindre gode handlinger. Flere ansatte uttrykker at det særlig er jenter som får andre jenter «med på lag» når andre barn trekkes med i handlinger som oppfattes som negative. Som Ine (pedagog) også nevnte, antydes at jenter gjerne ikke våger å gi beskjed og følger lederen for å unngå å bli utstøtt fra gruppen. Slik tildeles gruppeleder mye makt, og Ane (pedagog) ser dette i forbindelse med temaet mobbing også. Ane snakker om det som synes uunngåelig: at når jenter som har vært ledere slutter i barnehagen, så forventes nye jenter å ta over rollen. Slik uttrykkes forventninger til at jenter, særlig av typen «prinsesser», vil komme til å innta negative lederroller etter andre jenter. Prinsessene som blir ledere synes således, med basis i ansattes erfaringer å møte forventninger til seg om å være lure, manipulerende og smarte jenter som har lett for å få andre jenter med seg. (Intervju med pedagogene Ane, 20. oktober og Ine, 14. oktober.)

Ane (pedagog) forteller også om når en av «prinsene» hadde en slik lederrolle, og her framkommer andre og mer positivt ladete egenskaper hos lederen enn det som synes å oppfattes som vanlig når lederen er en jente.

Fire stykker som holdt i lag – det var gutter. Jeg husker den firerbanden, der var det en leder, og eh, ... hva som gjorde at han ble leder, det var nok fordi han ikke var redd for noe! Han var ... men han var en snill gutt! Det handler ikke om det, og han hadde empati og delte og sånn, men han struttet av selvtillit! Men han hadde ekstremt mye energi han lederen her, og det skjedde veldig mye, og de andre fulgte på. Men den gutten hadde så stor status, at det var utrolig å se! Og hvordan gruppen var også, når han ikke var tilstede! Det ble ikke sånn i denne firerbanden på en måte, det ble nesten mer konflikter når han ikke var tilstede! For da var det ingen som hadde lederrollen. Den gutten hadde så stor status at det var utrolig å se. (Intervju med Ane, pedagog, den 20. oktober.)

Intervjuutdraget viser at «prinsere» som blir ledere beskrives på en annen måte, i mer positivt ladete trekk sett i forhold til jenter som ledere. Gutten i eksemplet beskrives som en tøff gutt, som antas å ha blitt leder fordi andre gutter beundret hans ureddhet. Gutten beskrives også som snill og empatisk, men modig og med sterk selvtillit. At gutten hadde mye energi beskrives også som en positiv egenskap i denne sammenhengen. Gutten ordnet opp og løste problemer, så i denne gruppen ble det ikke så mange konflikter. Slik framkommer ulike forventninger og til dels bekymring når det gjelder jenter og gutter som ledere, og guttelederne er de som i henhold til analysen synes å beskrives slik forventninger generelt uttrykkes til barn som rasjonelle kroppere: ønskede måter for barn å framstå på.

Sammenfatning

Eksemplet med Mohammed og Randi som lager bursdagskrone til ham innleder tema og viser hvilke uttrykk kjønns spesifisitet kan ha – i denne sammenhengen formidlet gjennom spøkefulle kommentarer. Kjønns spesifisitet framtrer som et fenomen som ses i forbindelse med når kroppere framstår som «annerledes». På den ene siden uttrykkes forventninger med basis i verdien av ulikhet, at barn er, og må få anledning til å være ulike og unike, uavhengig av kjønn. På den annen side framkommer på flere områder i analysen uttrykk for kjønns spesifikke forventninger knyttet til likhet – i måter å være gutt, og måter å være jente. Disse områdene omfatter personlige egenskaper, ytre framtoning samt måter å uttrykke følelser på.

Analysen antyder at gutter særlig bør møtes med ekstra tålmodighet og lavere forventninger knyttet til kroppslige uttrykk og aktivitet. Unntak synes å være gutter med etnisk minoritetsbakgrunn som i henhold til analysen i praksis ofte møtes med disiplin.

Ansatte uttrykker også erfaringer knyttet til selvstendighet og kjønn. Siden gutter oppleves som mer fysiske og tøffere enn jenter, evner de

bedre å gi beskjed til hverandre og til voksne dersom noe er galt. Implisitt forstås at når det gjelder forventninger knyttet til å være en rasjonell kropp: selvstendighet og det å kunne gir klar beskjed når en føler seg dårlig behandlet, så behøver jenter (i møtet med kjønns spesifikke forventninger) særlig veiledning fra de voksne for å lære seg å bli tøffere og mer selvstendige. Analysen antyder videre uttrykk for forventninger til at når barn framstår forskjellig fra det som forventes i henhold til kjønn når det gjelder tilpasning og følelsesuttrykk, kan dette skape bekymring og frustrasjon hos ansatte.

Fenomenet som beskrives gjennom «prinsere» og «prinsesser» forklares som oppstått i det foreldre (i henhold til ansatte), ikke setter like mange og klare grenser for barn som tidligere. Et spørsmål kan være om «prinsere» og «prinsesser» i hovedsak er uttrykk for kropp som framstår som annerledes? I henhold til analysen oppfattes likevel «prinsere» og «prinsesser» som fenomen som møter kjønns spesifikke forventninger fra omgivelsene, noe som blant annet også framkommer gjennom beskrivelsen av barnas ytre framtoning. Ansatte velger å la være å bemerke barnas ytre av bekymring for- og for å regulere en litt for stor begeistring barna oppfattes å ha, knyttet til den egne kroppens ytre framtoning. Samtidig antyder analysen mulige motstridene uttrykk for forventninger når jenter og gutter møtes kjønns spesifikt med tanke på egenskaper, selv om det ytre ikke bemerkes og bekreftes. Analysen viser at ulike forventninger til ledere blant disse barna framkommer knyttet til om lederen er gutt eller jente. Gutter som blir ledere forventes å være tøffe, modige, aktive, empatiske og med stor selvtillit og gode problemløsningsevner. Mens jenter som inntar lederroller kan møte uttrykk for ansattes bekymring og forventninger til egenskaper som å være lure og manipulerende, og til å få andre jenter med seg i negative og uønskede handlinger. Det framstår som bemerkelsesverdig at ledere som er gutter beskrives med superlativer som kan tenkes å være generelle uttrykk for hva som oppfattes som ønskede måter for barnekroppen å framstå på. Jenter som ledere beskrives på sin side som mer

bekymringsfullt og med det som kan forstås som negative uttrykk for forventninger. Implisitt kan det ligge dilemma her som handler om en oppfatning av at det er gutter som utgjør «de gode lederne».

Kjønnsespesifikke forventninger som uttrykkes behøver ikke å være konsekvente, og iblant opponerer barna mot dem. Det kan like fullt synes utfordrende å bryte kjønnsespesifikke forventninger, og verdien av likhet framfor annerledeshet kan framtre som ideal i studiens materiale – også i forbindelse med kjønnsuttrykk. Institusjonelle forventninger til kroppen som rasjonell kan således også antyde at jenter er «som jenter» og gutter «som gutter».

5.2 Oppsummering av kapitlet

Analysen i kapitlet viser oppsummert og i hovedsak uttrykk for verdier som knyttes til uttrykk for forventninger om barn som rasjonelle. Resultatene viser forventninger knyttet til normer og verdier om at barn har god kontroll på sin kroppslige væren, de deler sin livsverden med andre på måter som ikke skaper uro, men som viser hensyn, og interaksjoner preges av gjensidighet og samarbeidsvilje. Verdier knyttes til forventninger om at barn setter ord på sine opplevelser og følelser, og kan kontrollere sine emosjonelle uttrykk. Barn viser god orden, og har oversikt og kjennskap til forventninger knyttet til normer og struktur. Verdier knyttes således til at barn tilpasser seg livet i barnehagen. Barn som i lys av institusjonelle forventninger framstår som annerledes bekymrer ansatte med tanke på barnas muligheter i et lengre perspektiv, eksempelvis at barna ikke ekskluderes men får dele livsverden med andre.

6 Diskusjon

Innledning

I dette kapitlet knyttes sentrale deler av resultatene opp mot relevant teori og tidligere forskning. Formålet med denne studien har vært å utvikle kunnskap om hvilken mening som gis normalitet i barnehagen. Forventninger til normalitet kommuniseres i interaksjoner mellom ansatte og barn, og barn imellom, og knyttes til normer og verdier som sier noe om hvordan barn bør være og forholde seg.

I diskusjonen løftes analysen til et annet abstraksjonsnivå i den hermeneutiske spiralen. Gjennom dette arbeidet veves forventningene sammen til et komplekst bilde av normalitet, ikke som ferdige kategorier, men en tematikk utmeislet fra empirien – fra møter mellom mennesker i barnehagen. Tilsammen definerer disse sammenflettede, overlappende og i blant motsetningsfulle temaene normalitet i studien. Rasjonelle barn og voksne er imidlertid studiens hovedresultat, og framstår som den mest overordnede forventningen som mine deltakere har/møter når normalitet konstitueres. De videreutviklede temaene diskuteres mot en bakgrunn av studiens hovedresultat i lys av mulige dilemma for barn, men også for voksne når det gjelder normalitetsforventninger.

Diskusjonsnivået belyser også forskningsspørsmålet som er knyttet til mulighetsrom for barn og voksne ved å framheve gjennom dilemmaene de mest sentrale av analysens tema. Jeg søker videre å vise hvordan disse temaene på dette nivået betraktes og søkes forstått i en utvidet sammenheng. Og med utgangspunkt i studiens hovedresultat: barn og voksne sett som rasjonelle kropper, søker jeg å kaste et kritisk lys over de mest sentrale normalitetsforventningene studiens resultater har synliggjort ved å diskutere ni dilemma fortløpende, knyttet til følgende forhold:

- Fornuftsstemmen versus barns flerfoldige stemmer
- Barns følelsesuttrykk versus kontroll
- Institusjonelle forventninger versus faglig integritet
- Kultivering som norsk versus rom for mangfold
- Tradisjonelle kjønnsforventninger versus rom for kjønn
- Tilpasning versus rom for motstand
- Kompetente barn versus rom for sårbarhet
- Individuelle barn versus fellesskap
- Standardbarnet versus mangfoldighet.

6.1 Fornuftsstemmen versus barns flerfoldige stemmer

Forventninger til barn som rasjonelle, forutsetter at barn har et godt talespråk. Dersom talespråket får prioritet framfor barns andre kroppsliggjorte uttrykk vil en kunne hevde at dette er tilstrekkelig. Men dette er ikke tilstrekkelig. For at en kropp skal kunne bli rasjonell, forutsettes et fornuftspråk – et talespråk som kan uttrykke tanker og følelser og forklare handlinger. Barn skal kunne reflektere over hendelser og slik ta læring av sine erfaringer. Talespråket innebærer dermed det viktigste grunnlaget for fornuftsstemmen som kan uttrykke seg til omgivelsene og fungere som en «indre fornuftsstemme» og moralsk retningsviser for barns handlinger. Barn – sett i lys av teorien om den levde kroppen – er flerstemmige subjekter som med mer enn sin talestemme kan uttrykke intensjoner og følelser (Merleau-Ponty, 1962/2014). Når barn møtes som rasjonelle med en sterk tiltro til talestemmen som mer betydningsfull enn kroppsliggjorte uttrykk, reduseres således barns muligheter for å uttrykke seg.

Et bilde av det normale barnet som verbaliserer tanker og følelser slik det framkommer i studien min, støtter også opp under resultater fra andres forskning (Bundgaard, Gilliam & Gulløv, 2007). Bundgaard, Gilliam og Gulløv beskriver at hensikten med et funksjonelt verbalspråk

er for at barna på denne måten skal kunne bli «sociale og empatiske mennesker, der med innsikt og forstand kan argumentere med ord i stedet for å ty til kroppslige uttryksformer» (2007, s. 27-28). Også for at ansatte i studien min skal kunne vurdere barns helhetlige utvikling, potensiale og eventuelle avvik fra normalitet synes det nødvendig at barna har god evne til å uttrykke seg verbalt. Biesta framholder et perspektiv på barnet som et meningsytrende subjekt: «a speaking being» (Biesta, 2012, s. 5), og jeg tolker det slik at dette går utover talespråklig kompetanse. Skoglund framhever at «å være et meningsytrende subjekt» ikke først og fremst handler om språklige ferdigheter eller å lære barna og snakke (2014, s. 43). I stedet refereres det til en grunnleggende antakelse om at barnet gjennom sin kroppslighet allerede «snakker» – og om å virkeliggjøre denne antakelsen (se også Bengtsson & Løkken, 2011). Og for å virkeliggjøre antakelsen av barnet som allerede «a speaking being» blir hovedoppgaven for den voksne «... å svare barnet som nettopp «a speaking being, et aktivt meningsskapende og handlende subjekt» (Skoglund, 2014, s. 43).

Når barn forventes å vise hvem det er: presentere sine intensjoner, følelser og tanker ved hjelp av talespråk, vil sider ved barnet og barnets personlighet kunne forbli uklare og uopplagt. Barn greier ikke alltid å sette ord på følelser og erfaringer. Da kan barn oppleve at de på den ene siden ønsker å uttrykke seg, men på den annen side vet at de ikke har ord som dekker opplevelsen, og som den voksne vil forstå (se også Greve, 2017; Nordin Hultman, 2004). Slik kan barn fanges i et dualistisk dilemma. Det er et dilemma at for å erfare seg «som normal», rettes betydelige forventninger til barna om å lykkes som rasjonelle kroppar på det verbalspråklige og refleksive området. Slik synes det å være «fornuftsstemmen» som i hovedsak skal vise hvem barnet er, og gi barns væren-til-verden mening og retning.

6.2 Barns følelsesuttrykk versus kontroll

Dilemma for barn kan oppstå når normalitetsforventinger til barns følelsesuttrykk framstår som doble, i betydningen motstridene. På den ene siden er det et eksplisitt ønske fra ansatte at barnehagens livsverdener skal kunne avspeile ulike emosjoner. På den annen side forholder ansatte i studien seg til institusjonelle forventninger om barns normalitet – en normalitet som knyttes nært opp til selvkontroll og hvilke følelser det gis rom for. Begrepet selvregulering knyttes her i hovedsak til det å kunne regulere og kontrollere sine følelser. Det framsto som viktig for ansatte i undersøkelsen at barn lærer seg å grunne over sine handlinger som et ledd i utvikling av selvregulering. Jeg tolket det slik at ansatte ser verdien av og søker å skape rasjonelle sammenhenger i barns livsverdener, inntrykk og erfaringer. Mulige pedagogiske hensikter kan også handle om å lede det rasjonelle subjektet (her barnet) bort fra det intuitivt emosjonelle eller irrasjonelle. Det rasjonelle barnet i studien min skal ved hjelp av veiledning fra de voksne lære å bruke fornuft og logisk forståelse – med sin indre fornuftsstemme som et redskap for å regulere sine følelser.

Å betrakte det normale barnet i barnehagen som et barn som kan kontrollere sine følelser er noe flere studier viser. Ellegaard (2004) peker på at en felles norm mellom foreldre og ansatte i barnehagen er forventningen om at barna kan regulere sine følelser når de kommer til barnehagen og foreldrene går igjen, uten støtte fra ansatte. Franck (2014) viser at barna forventes å følge normer knyttet til selvkontroll og å uttrykke følelser på en akseptabel, verbal måte. Pallas studie (2011) belyser hvordan barna forventes å kunne regulere sinne, med mål om en forståelse hos barnet at det får det bedre dersom det unngår å uttrykke sitt sinne.

I et livsverdenperspektiv defineres emosjoner hvor personer står i relasjon til hverandre, og noe som utfolder seg mellom de som er involvert i kommunikasjonen (Rosell, 2016). Følelsesuttrykk kan

synliggjøre hva som står på spill i det intersubjektive møtet, og slik også fungere som sosiale signaler (Beatty, 2005). At følelser er noe felles, noe mennesker deler med andre, gjør at de er gjenkjennbare – og slik kan vi forstå andres reaksjoner. Samtidig presiserer Merleau-Ponty at vi aldri fullt ut kan forstå den andre, at det alltid vil være ting hos den andre som vi ikke har tilgang til og ikke forstår (1962/2014). I henhold til Merleau-Ponty er det det helhetlige bildet av andres måter å framstå på som er viktig for vår forståelse av andre. Av den grunn kan det også bli mer komplisert å forstå barns uttrykk og livsverden dersom kroppsliggjorte stemmer som emosjonalitet i liten grad gis rom.

Frie uttrykk for følelser og barns selvregulering framstår i undersøkelsen min som vanskelig kombinerbare mål. Barn behøver hjelp til å forstå sine følelser, og ansatte framholder betydningen av at barn erfarer at ingen følelser er «forbudte». Parallelt skal ansatte imidlertid forholde seg til fagstoff, teorier og metoder fra et barnehagekonsept.⁷⁰ Her legges det vekt på betydningen av at følelser reguleres, noe som i praksis synes å oppfattes som å avdempe og korrigere barns følelsesuttrykk. Dette innebærer perspektiver som, slik jeg ser det, kan gi hva Bae (2009) snakker om som trange rom for barns erfaringer med at følelser er tillatt og anerkjent. Barns muligheter for kroppsliggjort eksistens snevres følgelig inn, når følelser i det levde livet begrenses, slik analysen min viser. Barn kan også erfare at sterke følelser er en uting, noe som bør unngås. I henhold til psykologene Øverland og Sinding (2016) kan dette gi paradoksale resultater da konsekvente forventninger til at barn nedtoner sine følelsesuttrykk, kan gjøre barn dårligere rustet til å takle sine følelser på egen hånd seinere. Følelser lærer oss noe viktig om hvordan vi har det, og hvordan vi forholder oss intersubjektivt til andre mennesker. Livsverdenperspektivet viser oss at tenkingen vår er plantet i en kropp, den er dialogisk, gjennomsyret av følelser og reflekterer den kulturen vi er en del av (Løkken, 2011). Majoriteten av mine deltakere

⁷⁰ Se side 154 og 206.

er bærere og del av en nordisk kulturtradisjon, som kan sies å avspeile normalitetsforventninger om å nedtone eller unngå mer intense følelsesuttrykk (Aasen, et al., 2002). Samtidig er det slik at barnehagen skal romme en variasjon av ulike livsverdener, og dermed også et mangfold av uttrykk som på ulike måter gjennomføres av følelser. Min studie viser at forventninger om det rasjonelle barnet risikerer å begrense rom for spontanitet og for barns ulike følelsesuttrykk.

6.2.1 Unntak – når barn overveldes av sterke følelser

I intervjusamtalene uttrykte ansatte at det finnes unntak hvor de ikke forventer at barn reagerer og handler rasjonelt. Ansatte knyttet dette til situasjoner hvor barn synes å overveldes av sterke følelser. En antakelse som lå til grunn, er at barn ikke har den samme oversikten over situasjoner, eller erfaring og kunnskap slik voksne har. I barnehagehverdagens krevende møter syntes det imidlertid vanskelig å holde fast ved idéer om at barn overveldes og mister oversikten. Da kunne ansatte likevel gi uttrykk for normalitetsforventninger knyttet til rasjonalitet, og iblant hindre barns følelsesuttrykk å komme til syne. Forventningen syntes å være at barn involvert i konflikter og sterke følelser kunne gjøre rede for handlinger og valg, og for sin opplevelse av situasjonen. Jeg tolket dette som en frykt for at sterke følelsesuttrykk vil kunne føre til at barn ekskluderes fra å dele livsverdener med andre. Det rasjonelle barnet erfares og møtes som irrasjonelt når barnet viser tydelige følelser som sinne og sterk gråt. Slik framkommer samtidig det tvetydige ved livsverden og det levde livet.

Studien gir også et bidrag til kunnskap om hvordan sterke uttrykk for følelser som tristhet og sinne reguleres i barnehagen. Jeg ser det som en utfordring for barn å forholde seg til forventninger om selvkontroll som ikke også inkluderer eksplisitt forståelse for følelsesuttrykk samt hjelp til å forstå seg selv og egne følelser. Mulige begrunnelser for dette kan være at ansatte betrakter den rasjonelle, fornuftige forklaringen som verdifull, som den hensiktsmessige og logiske hjelpen de kan gi barn samt som en

støtte til å kontrollere følelser. Samtidig, belyst fra et livsverdenperspektiv anses det ikke mulig for et individ å gjøre vurderinger (regulering) helt uavhengig av subjektive opplevelser, tvetydigheter, kontekst eller sammenhenger – noe som knyttes til en antakelse om at mennesker ikke kan frigjøre seg fra sin levde verden og subjektive kroppslighet.

6.2.2 Barn skaper rom for følelser

I henhold til ansatte i studien min vil barn reagere negativt på andres gråt og manglende selvkontroll på linje med slik voksne oppfatter barn. Barns reaksjoner kan imidlertid også tolkes som undring og interesse, slik mine analyser viste. Enkelte av barna syntes i ulike situasjoner følelsesmessig berørt av andre barns utsatthet og sårbarhet. At barn er opptatt av andres ve og vel, og kan oppdage og ønske å forholde seg til andres utsatthet og behov for støtte, bekrefter også flere av Johanssons studier (2004, 2005, 2007, 2015). I undersøkelsen min identifiserte jeg få situasjoner der barn uttrykte irritasjon overfor andre barns følelsesmessige uttrykk. Barna kunne i stedet følge interessert og alvorlig med, som for å forsøke å skape mening i situasjonen. Det kan dermed antydes av resultatene mine at barna bryter mot forventninger om barn som rasjonelle – eller at barna skaper sin egen normalitet.

Barna syntes å skape rom for sine ulike kroppslige stemmer, og for det spontane, intuitive og emosjonelle i sine lekeverdener (se også Greve, 2007). Barnas kropp framsto i voksenstyrte rutinesituasjoner som underordnet den rasjonelle, institusjonelle kroppen som beveggrunn for handlinger. Slik jeg ser det, er det følgende et viktig og nytt kunnskapsbidrag om normalitet som mine undersøkelser gir: Det intuitivt levde subjektet søkes i det krevende hverdagslivet transformert til det kognitivt abstrakte gjennom ansattes interaksjon med barna. Samtidig syntes barna å fastholde det intuitive og spontane gjennom sine delte lekeverdener hvor også det emosjonelle får plass.

Dilemmaet synliggjøres i doble forventninger. Jeg forstår det slik at barna gjennom sine interaksjoner med hverandre speiler et visst mulighetsrom for følelsesuttrykk. På den annen side søker ansatte å sette grenser for barns uttrykk, og å dempe følelser som ikke forstås som aldersforventede. Slik framkommer altså forventninger til barns evne til regulering og selvkontroll som en viktig side ved det normale barnet.

6.3 *Institusjonelle forventninger versus faglig integritet*

Jeg ser dilemma for ansatte i sammenheng med stadig økende krav om dokumentasjonsarbeid og normaliserende tiltak knyttet til barns fungering (normalitet/avvik) på den ene siden, og slik jeg tolket det: ansattes behov for faglig integritet på den annen. Flere av pedagogene uttrykker at tiden deres ikke strekker til, noe som gir dem en vond opplevelse av at det uansett er noen som sviktes. Kravene som indirekte knyttes til normalitetsforventninger og det institusjonelle, rasjonelle, synes således å trekke i flere retninger samtidig. Ansatte uttrykker at det er vanskelig, og til tider umulig å tilfredsstille alle kravene, og utfordres når det gjelder oppdragermandat av alle barn og samtidig se det enkelte barnet. I tillegg skal pedagogene avdekke når barn ikke følger en forventet utvikling. Og når ansatte også viser til vonde opplevelser av tilkortkomning i sitt pedagogiske arbeid, kan dette slik jeg ser det, tolkes som at deres faglige integritet kan tenkes å være truet.

Det er ikke kun barna som forventes å kontrollere og nedtone sine følelser. Spontanitet og emosjonalitet syntes også for voksne underlagt den rasjonelle fornuftsstemmen, og slik begrenses også voksnes uttrykksmuligheter. Ansatte i studien min uttrykker idéer om at de som voksne skal framstå rasjonelt og som forbilder for barna. Å være en god rollemodell er således viktig for ansatte. Ansatte kan være et godt forbilde ved aktivt å demonstrere ønskede måter å opptre på (se også Johansson, 2002). Johanssons studie viser at pedagogene ønsket å være gode rollemodeller gjennom å oppmuntre barns støtte til og forståelse for

andre barn, og til å kunne uttrykke seg for blant annet å kunne ordne opp om barn hadde gjort et annet barn noe vondt (2002). Å være et godt forbilde kan som studien min viser, innebære å forholde seg rolig, rasjonelt og avbalansert i situasjoner som involverer sterke følelsesuttrykk. Ansatte uttrykte forventninger til seg selv og kollegaene om å «holde hodet kaldt» i krevende situasjoner. Samtidig kan ansatte også erfare å kjempe med sterke følelser som irritasjon og sinne i ulike situasjoner sammen med barna slik undersøkelsen min viste. Tap av faglig integritet kan, slik jeg ser det, knyttes til egne faglige forventninger. Dette kan være når ansatte erfarer det kompliserte i å følge institusjonelle forventninger til dem som (kun) rasjonelle voksne. Det må samtidig bemerkes at situasjonene hvor ansatte syntes å streve med å regulere følelser som sinne eller frustrasjon, var uvanlige i undersøkelsen min. Jeg erfarte også at ansatte jobbet målbevisst for å hjelpe barna i situasjoner der interaksjonen hadde ført til konflikt, og at ansattes mål var at konflikten ble løst på måter som kunne være til å bære for barnet, noe også Johansson og Emilson (2016) viser i sine studier om konflikter i svensk førskole.

6.3.1 Institusjonelle føringer

Dilemma knyttes til om økte metodiske krav til ansatte truer faglig integritet. Ansatte fortalte om barnehagekonseptet⁷¹ der det legges tydelige føringer for hvordan normalitet og avvik skal forstås, hvilke aktuelle grenseoppganger som vektlegges, og metoder som tilbys for kommunikasjon med barn (tydelighet, hvordan konflikter bør håndteres, eksempelvis). Konseptet impliserer dermed institusjonelle forventninger til ansatte om å bygge opp under barns normale utvikling generelt – og med et tydelig fokus på selvregulering og egenkontroll spesielt. Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) legger føringer for barnehagelærere når det gjelder å arbeide med «tidlig innsats»: det vil si å oppdage og

⁷¹ Se side 154 og 206.

«fange opp» mulige utviklingsvansker eller forsinkelser hos barn så tidlig som mulig, for så å sette inn kompensierende, normaliserende tiltak ved behov. Å drøfte og problematisere et barnehagekonsept var ikke fokus i undersøkelsen min. Som et resultat av ulike tema knyttet opp mot normalitet, ble implementering og bruk av konsept og metoder likevel påpekt og orientert om av ansatte. Og når jeg så setter søkelyset på føringer som gis her, handler dette om at konseptet impliserer og legger grunnen for normalitetsforventninger knyttet til «standardbarnet», slik undersøkelsen min viser. Jeg ser det også slik at forventninger om rasjonelle barn og voksne kan identifiseres.

Samtidig stiller jeg spørsmål ved hva ansattes tilsynelatende motstridende uttrykk i forbindelse med normalitet og annerledeshet kan innebære. I intervjusamtalene kommer det fram at ansatte ikke ønsker å «sette barn i bås» (se side 213). At barnehageansatte ikke ønsker å delta i diagnostiserende prosesser er kjent gjennom flere forskeres studier (se eksempelvis Bigsten, 2015; Lutz, 2006, 2009; Nilsen, 2017). «Pedagoger tar ett ideologiskt avstånd ifrån övergripande begrepp och har ofta en relationell utgångspunkt för att definiera avvikelser av barn» (Lutz, 2009, s. 199). Videre er ansatte i studien min tydelige på at barns normalitet skal vurderes i et vidt perspektiv og i lys av barnet sammenlignet med seg selv. «Mye er jo normalt også», sier ansatte (se side 215). Imidlertid er ikke disse perspektivene på normalitet tydelige å få øye på i praksis. Når ansatte viser til behovet for, og nødvendigheten av å kartlegge med utgangspunkt i et «standardbarn», begrunnes dette med å kunne vite hvor grensene for normalitet og avvik går. Nytteverdien av å følge et barnehagekonsept som legger føringer for arbeidet med å avdekke og følge opp barn som synes å være forsinket i sin utvikling, framheves. Mitt poeng er følgelig at ansatte er pålagt å ha fokus på tidlig innsats, og når et konsept hevder å kunne ivareta dette, er det rimelig at flere ansatte ønsker et slikt konsept velkommen. Samtidig tolker jeg ansattes utsagn slik at deres faglige integritet kan stå på spill. Dette henger sammen med at ansatte på den ene siden peker på det

betydningsfulle i vide rammer for barns normalitet og et klart ønske om å unngå kategorisering, samtidig som de legger standardbarnet til grunn for vurdering av hvert enkelt barn. At ansatte tar utgangspunkt i standardbarnet som mal for normal utvikling kan, slik jeg tolker det, vise ansattes lydhørhet for og oppfølging av institusjonens forventninger til dem. Det eksisterer et motsetningsforhold her, og slik jeg ser det, utgjør det et dilemma for ansatte dersom det forholder seg slik at opplevelsen er et spenningsforhold mellom egne verdier og kunnskap sett i relasjon til institusjonelle forventninger.

6.3.2 Mulighetsrom og faglig integritet

I lys av ansattes fokus på lojalitet når det gjelder å følge institusjonelle forventninger, framkommer også mulig dilemma. Flere ansatte uttrykte nemlig at dersom man ikke lever opp til forventninger, eksempelvis knyttet til regelverk og struktur av barnehagehverdagen, ender dette ofte i misnøye eller en konflikt mellom de voksne. Slik sett kan det hevdes at ansatte ikke nødvendigvis har noe reelt valg til aktivt å forsøke å endre strukturering av og innhold i sin delte livsverden i barnehagen, selv om dette ville være mer i overensstemmelse med eget faglig ståsted. Rasjonalitet og likhet framstår dermed som viktige verdier – også for voksne. Djelic og Sahlin-Andersson diskuterer om vi ser konturene av et «revisjonssamfunn» og en form for regulering som kan ses på tvers av nasjoner (2006). Mens Alaasutari og Karila (2010) peker på tendenser som viser at barnehagen er i ferd med å standardiseres. I lys av mine resultater, og som et nytt kunnskapsbidrag på området, framkommer tendenser som peker på standardisering av ansatte også. Jeg ser en slik standardisering i sammenheng med institusjonelle normalitetsforventninger til den ansatte når et konsept legger bestemte føringer for det pedagogiske arbeidet. Regulering av voksne og barn synes særlig vektlagt – og slik kontrolleres og begrenses ansatte også. Spørsmålet er hvilke muligheter pedagogene har for å forhandle om arbeidsmetodikken?

Mine resultater peker på, og støtter derved Nilsens (2017) resultater: at ansattes aksept og vilje til å tilpasse seg institusjonelle forventninger er stor. Granbom (2011) viste at førskolelærere utviklet delte kunnskapssystemer som inkluderte ulike, ofte motstridende idéer og verdier knyttet til førskolen og dens praksis. Granboms resultater kan ses i sammenheng med spenningsforholdet som tilsynelatende eksisterer hos ansatte i studien min. Idéer om barns naturlige forskjelligheter lever side om side med antakelser om et standardbarn som alle barn måles opp mot, noe som trår fram i studien når det gjelder ansattes delte kunnskaper.

Basert på normalitetsforventningene samlet sett, framtrer kontroll av ansatte, og at ansatte til en viss grad «normaliseres», noe som bekrefter Tullgrens resultater (2004). Forskjellen sett i forhold til mine resultater, er imidlertid at Tullgren knytter ansattes normalisering mer avgrenset til barns lek. I lys av resultatene mine trer normalisering imidlertid fram som gjennomgående fenomen knyttet til institusjonelle forventninger til ansatte. Dette viser, slik jeg tolker det, at ansattes mulighetsrom i barnehagen reduseres når faglig integritet underordnes institusjonelle forventninger.

6.4 Kultivering som norsk versus rom for mangfold

Jeg ser det som dilemma når barn med minoritetsspråklig bakgrunn møtes som rasjonelle idet bare deler av deres livsverden og levde liv anerkjennes. Jeg tolker det slik at formålet er å kultivere barna til å bli «som norske». I et livsverdenperspektiv er kroppens rolle som bærer og del av kulturen sentral. «Kultur» innebærer ikke en rolle eller noe man kan ikle seg i men handler om ulike erfaringer og livsverdener som både er personlig, opplevde og delte med andre. Ansattes interaksjoner med barna synes rettet mot å «kultivere» barna i retning av normalitet, representert av majoriteten barn som har bakgrunn som norske. Jeg tolket det også slik at ansatte har intensjoner om å lære barna om (majoritets-) kulturen samt ferdigheter og en måte å kommunisere på som ikke

krenker andre eller bryter med normalitetsforventninger knyttet til samhandling.

Ansattes forventninger om normalitet for barn med etnisk minoritetsbakgrunn kan tenkes å ha basis i idéer om at barn som står mellom kulturelt ulike livsverdener opplever krevende utfordringer. At ansatte viste en særlig oppmerksomhet rettet mot minoritetsspråklige barn, kan således ha sin forklaring i at det å tilhøre en minoritet kan assosieres med å være utenfor det normale. Å tilhøre en minoritet kan uttrykke at det følger visse utfordringer eller vansker med å være i mindretall (se også Fandrem, 2014).

Resultatene mine viser videre normalitetsforventninger om å mestre normene i majoritetskulturens livsverden: mot verdien av ønskede måter å oppføre seg på og å være delaktig i andre barns lekeverdener. Ansatte uttrykker, som nevnt, forventninger til barnas talespråk og at de i likhet med majoritetsspråklige barn behøver å kunne redegjøre for egne synspunkter og argumenter. Det kan også se ut til at sider ved kroppslig kommunikasjon gir mindre gjennomslagskraft enn andre sider, som talespråklige forhandlinger som anses som en langt mer anerkjent form for kommunikasjon. Dette innebærer en form for «dobbel krav» om rasjonalitet til minoritetsspråklige barn (se også Palludan, 2007, s. 90). Palludans studie viser at barn med minoritetsspråklig bakgrunn i dansk barnehage læres opp i spesifikke ferdigheter som danske barn forventes å mestre på egenhånd. Slik kan kultur også være grensemarkør, både til å inkludere og til å ekskludere. Barth (1998) framholdt at etniske og kulturelle grenser gjerne skapes gjennom å definere noe som annerledes. Dermed kategoriseres også de som ikke hører til (se også Thun, 2015). Dilemma knyttes til hvorvidt barn med etnisk minoritetsbakgrunn på den ene siden møtes som utilstrekkelige med behov for særlig oppmerksomhet og opplæring – mens de på den annen side forventes å vise seg som rasjonelle barn.

Denne studien viser at ansatte syntes å unngå og fokusere på at barna gjennom sine ulike livsverdener, avspeiler ulik kulturell erfaringsbakgrunn. Imidlertid er det flere forskere som viser til det samme, at barnehageansatte nedtoner etniske forskjeller mellom barna (Bundgaard & Gulløv, 2006; Lutz, 2009; Palla, 2011). Barnehageansatte kan ha ulike beveggrunner til å unngå og «se i farger». Bundgaard og Gulløv peker på at utgangspunktet ofte handler om at ‘hos oss er vi alle like’: «The ideal of emphasising commonalities necessarily implies an effort to underplay differences» (2006, s. 154; se også Giæver, 2016). Både Palla (2011) og Lutz (2009) har pekt på paradokset ved at ansatte toner ned forskjeller mellom barna ut fra en idé om at barna er grunnleggende sett like og skal behandles likt, mens barnas handlinger likevel ble tolket forskjellig, og ansatte tok i bruk strategier tilpasset det enkelte barnet. Slik kan viktige sider ved barns levde liv undermineres. Implisitte og eksplisitte verdier i barnehagens hverdag blir en betydningsfull del av et barns identitet og forståelse av seg selv som kroppslig subjekt. At barns identitet og integritet anerkjennes, får betydning både når det gjelder likheter og forskjeller, om barn skal erfare tilhørighet og bli anerkjent som medborger. Merleau-Ponty framholder at det er gjennom den andres kropp jeg kommer til å støte på hans/hennes virksomhet i den felles, kulturelle verden (1994). Hverken barns eller voksnes erfaringsbakgrunn er identisk, og Bengtsson peker på at en konsekvens av dette er at vi må ta i betraktning at ulike gruppers verdener, sett i henhold til generasjon, kjønn, etnisitet og religion ikke er de samme. «If we believe and act as we shared one and the same objective world, it would be the world of the person with the relative strongest power position that will define reality» (Bengtsson, 2013a, s. 49). Claesson framholder betydningen av å begripe sin egen så vel som den andres livsverden, og på denne måten gjøre det mulig for dem å møtes (2005).

Jeg tenker at det samtidig finnes gode grunner til ikke å gjøre barn til representanter for eksempelvis kulturelle og språklige mønstre og

skillelinjer i samfunnet, og at barn med minoritetsspråklig bakgrunn og deres livsverdener kan ende opp med å bli «overfokusert, overfortolket og overforenklet» som Kasin beskriver det (2010, s. 67). Utfordringen synes dermed å være å synliggjøre mangfold i barnehagen uten samtidig å bidra til eksotifisering av «de andre» (Røthing, 2016).

6.4.1 Å møte barna som «avventende voksenlivet»

Dilemma ses også i forbindelse med en dualistisk måte å forholde seg når barna tilsynelatende møtes i større grad som «fysisk» enn som «psykisk» eksistens, noe jeg tolket som et ledd i arbeidet med kultivering. Dette vil si at barnas kropper disiplineres mer systematisk (til sammenligning med majoritetsspråklige barn) med vekt på regler og ønsket oppførsel. Samtidig beskrives barna til dels som irrasjonelle barn som ikke helt forstår eller kan innfri normalitetsforventninger knyttet til kommunikasjon, refleksjon og samhandling. Målet synes å være at minoritetsspråklige barn en gang skal bli rasjonelle, fornuftige barn – mer like barn med majoritetsspråklig bakgrunn. Jeg tolket det slik at majoritetsspråklige barn kunne være både «beings» (sosial aktør) og «becomings» (passivt avventende voksenlivet) (Koch, 2016).⁷² Barn med etnisk minoritetsbakgrunn syntes imidlertid i all hovedsak å møtes som «becomings». Ansatte pekte på det strevsomme med å forstå barnas kommunikasjon, når barna i større grad uttrykte seg kroppslig enn ved hjelp av talespråk. Jeg identifiserte tendenser til at barnas framstillinger av seg selv, også som psykisk eksistens syntes å underkjennes. Et eksempel kan være når barns latter ble tolket som avledning og manglende ønske om å forholde seg til den voksnes fokus. En av

⁷² James, Jenks og Prout (1998) var innenfor barndomssosiologien foregangsmenn når det gjaldt å løfte fram et på det tidspunktet nytt begrep knyttet til barndom. Begrepet utmerket seg ved å se barnet som «being» (sosial aktør) i stedet for «becoming» (passivt avventende voksenlivet). Når barnehagen belyses basert på en being-forståelse blir den en betydningsfull arena for barns sosiale relasjoner og forhandlinger: «Barnet ses som værende og kompetent mere end blot på vej videre mod at tilegne sig det, der er væsentlige kompetencer for at indtræde i voksenlivet» (Koch, 2016: 19).

pedagogene i studien min viste til erfaring med det hun kalte et «dobbelkombo»-forhold.⁷³ Dette handlet om en erfaring med at barn som både er gutt (er) og har etnisk minoritetsbakgrunn har særlige utfordringer i tilknytning til normalitetsforventninger i barnehagen sammenlignet med det majoritetsspråklige barn møter. Forventningene knyttes til tilpasning, aktivitetsnivå og sosiale væremåter og kan dermed ses i relasjon til studien til Bundgaard, Gilliam og Gulløv (2007). Resultatene deres viser at barn med minoritetsspråklig bakgrunn blir forstått i barnehagen som «svage børn med manglende sociale kompetencer, ansvar og selvindsigt» (s. 29). Dette kan synes å være del av bildet i studien min når barna kultiveres til å bli mer som norske barn.

Analysen antyder at voksne i interaksjon med barn med etnisk minoritetsbakgrunn, møtte barna med forskjellig utgangspunkt og kommunikasjon enn overfor majoritetsspråklige barn. Flere forskere viser til det samme (Bundgaard & Gulløv, 2006; Solli, 2012). Ansattes kroppslige og verbale måter å forholde seg på fikk preg av undervisning og til tider formaning i møter med barna, i henhold til mine analyser. Dilemmaet synliggjøres ved at barn i undersøkelsen min, som Mohammed og Amir, i hovedsak syntes å bli møtt som «kropper som har mye å lære», mer enn som lekende kroppslige subjekter. Undersøkelsen min kan således peke i retning av flere andre forskeres resultater, som viser at barn med etnisk minoritetsbakgrunn er særlig utsatt, og som synes å behøve ekstra oppmerksomhet og disiplin for å tilegne seg majoritetskulturens væremåter og språklighet (eksempelvis Bundgaard, et al., 2007). Resultatene til Bundgaard et al. viser en tendens til at regulerende øvelser med sikte på å utvikle kompetanser var rettet mot språklige minoriteter (2007). Når ansatte møter barna med ulik kommunikasjon og fokus enn det som synes å prege interaksjoner med majoritetsspråklige barn, signaliseres samtidig at barna betraktes som annerledes. Slik kan det oppleves som dilemma for barn når barnet

⁷³ Se side 248

gjennom interaksjoner med voksne speiles i sin utilstrekkelighet, og samtidig har barnets behov for lek og kroppsliggjorte erfaringer.

6.4.2 Rom for etnisk mangfold?

I barnehagen der studien ble gjennomført, var bilder som hang på veggen av barn hvite, selv om bildene symboliserte de faktiske barna – hvor ikke alle var hvite. Dukkene i familiekroken var også hvite, noe som bekrefter Angell-Jacobsens funn (2008): at barnehagen er et fargeblindt miljø (se også Røthing, 2016). Slik kan det tolkes at verdien likhet med majoritetskulturen står sterkt, dersom signalene er at hvithet er det normale og en avspeiling av majoriteten barn. Barn kan erfare å møtes med doble forventninger når det på den ene siden uttrykkes at hos oss er vi alle like og likeverdige. På den annen side møter barna symboler i sin livsverden som synes å speile at den vestlige verden er det normale – som kultivering av barn rettes mot. Mine resultater peker på mulig dilemma når barn med etnisk minoritetsbakgrunn møtes som barn som har særlig mye å lære, og at deres livsverdener og levd erfaring ikke er tilstrekkelig for å ses «som normal» på linje med majoritetspråklige barn. Implisitt i kultivering som norsk ligger dermed mulige begrensinger av barnas handlingsrom og barnehagens rom for etnisk mangfold.

6.5 Tradisjonelle kjønnsforventninger versus rom for kjønn

Når normalitetsforventninger framstår som doble og avspeiler motstridende kjønns spesifikke forventninger, kan dette være dilemma for barn. Barn er i vekst, og på veg til å beherske sin kropp og oppdage sine kjønnsidentiteter (Johansson, 2015). Dette fører med seg visse måter å forholde seg til verden på, og forventninger uttrykkes og speiles gjennom barns og voksnes livsverdener. Å møtes med kjønns spesifikke forventninger kan således redusere variasjonen i kjønnsuttrykk, og mulighetsrom for identitetsdanning begrenses. Når barn låses i

tradisjonelle syn på kjønn, og likevel møtes med motstridende normalitetsforventninger, er det konteksten som blir avgjørende. Det vil si at barn speiles ulikt med divergerende forventninger, avhengig av hvilken situasjon barna er i.

Barna i studien min var engasjert i og inngikk i, en variasjon av interaksjoner som ikke var spesielt knyttet til kjønnsidentitet. Jeg kan heller ikke uttale meg i særlig grad om dette, da mitt blikk i studien ikke var spesifikt rettet mot barn som kjønnskropper. Samtidig, og med utgangspunkt i et bredt perspektiv på normalitet, kunne jeg indentifisere enkelte tradisjonelle normalitetsforventninger til kjønn.

6.5.1 Tradisjonelle forventninger til gutter

Dilemma for gutter kan være å møte motstridende forventninger, eksempelvis knyttet til aktivitet. Flere ansatte i undersøkelsen min framhevet at gutter normalt forventes å være mer kroppslig aktive enn jenter. Dette kan implisere forventninger om at gutter i mindre grad, eller på andre måter enn jenter, behøver å beherske kroppen. Guttekroppen forstås som naturlig aktiv, mens jenters kroppslighet må dempes dersom den blir for tydelig (se også Andenæs, 2012; Hellman, 2010). Guttene ble samtidig ofte korrigeret, og bedt om å øve seg på og sitte rolig i samlinger. Dilemma for guttene kan således handle om at motstridende forventninger uttrykkes til dem, når de på den ene siden speiles som naturlig og uunngåelig aktive, og på den annen side forventes å sitte rolig og høre etter i samlinger. Et hovedfunn som Hellmanns studie viser, er at spesifikke handlinger gjøres synlige og kategoriseres som «typisk jente» henholdsvis «typisk gutt». Inkludert i en slik kategoriseringsprosess ligger også antakelser om en gitt måte å være og forholde seg på som mer korrekt og naturlig for de ulike kjønn: «resulting in discursive positions such as ‘typical boys’, for example» (2010, s. 5). Mine resultater kan antydningvis understøtte Hellmanns på dette området.

Når det gjelder normalitetsforventninger til å være «som gutt» antyder undersøkelsen min at gutter sammenlignet med jenter antas i studien å være bedre til å gi beskjeder, sette grenser for seg selv og markere seg som kroppssubjekt. Gjennom intervjuer med ansatte framkom også forventninger om at gutter antas å være flinkere til å ordne opp når ting blir vanskelig i en delt lekeverden. Det studien min antyder når det gjelder syn på gutter, representerer resultater kjent fra flere andre studier som bekrefter forventninger knyttet til tradisjonelle kjønnsrollemønstre (Alasuutari & Markström, 2011; Markström, 2010). I studien min framkom også forventninger om normalitet knyttet til kjønnsrelaterte, personlige egenskaper. Gutter kunne spøke og være litt uhøflige mot voksne, noe som gav andre reaksjoner som skuffelse eller irritasjon dersom jenter gjorde det samme.⁷⁴ Ansatte kunne iblant uttrykke forventninger til at omsorg og vennlighet i større grad knyttes opp mot jenters normale måte å være på, enn det som forventes fra gutter. Dette viser også flere andre undersøkelser (Johansson, 2015; Johansson, et al., 2015). Bø framholder at begrep som «mulighetsrom» og «handlingsrom» viser til at gutter og jenter får ulike muligheter for valg, handling og utvikling – blant annet basert på hvilke egenskaper som tillegges deres kjønn (2014, s. 21).

6.5.2 Tradisjonelle forventninger til jenter

Jenter i studien syntes å møte samme dilemma som guttene gjennom motstridende normalitetsforventninger. Normalitetsforventninger til jenter uttryktes situasjonsavhengig, og kontekstuelle forhold virket avgjørende for hvordan jenter møttes og hvorvidt oppførselen ble korrigerert. I noen situasjoner framkom forventninger til jenter som aktive, selvstendige og kompetente (eksempelvis i samlinger). Samtidig beskrives jenter av de ansatte å inneha liten evne til å løse konflikter på egen hånd, og med behov for hjelp fra voksne. Motstridende

⁷⁴ Se eksemplet med Hanna og Ella, s. 247–248.

forventninger kan medføre at jenter erfarer trangere rom til å utvikle sin kjønnsidentitet. Markström (2011) viser at jenter møter motstridende forventninger gjennom en åpen versus skjult læreplan. Den åpne læreplanen framholder på den ene siden nysgjerrig og aktiv som normalitetsforventninger til jenter. Den «skjulte læreplanen» indikerer på den annen side at jenter skal være lydige og følge reglene. Det kan således skape dilemma for jenter når flere, tilsynelatende motstridende, forventninger skal tilfredsstilles samtidig.

6.5.3 Unntak fra tradisjonelle forventninger til kjønn

Palludan identifiserte to ulike språklige tonearter i sin studie av interaksjoner mellom pedagoger og barnehagebarn: undervisningstonen og utvekslingstonen (2005, s. 167). Palludan beskrev at ansattes kommunikasjon var preget av én av disse toneartene avhengig av barnas måte å bevege seg på, snakke og posisjonere seg som samtalepartnere. Det jeg fant til forskjell fra Palludan (2005) var imidlertid at undervisningstonen ikke i hovedsak syntes forbeholdt jentene. Jeg kunne heller ikke identifisere at jentene måtte markere seg og gjøre seg mer synlige for å innlemmes i voksnes intersubjektivitet, slik Palludans studie viste (2005; se også Månsson, 2008). Tvert om syntes jentene i studien min svært framtreddende og ivaretatt av ansatte i samlinger, hvor det i hovedsak var jentene som var talespråklig aktive. Et bilde syntes å tre fram i undersøkelsen min av en ønsket og imøtekommende normalitetsforventning til jentene om å vise hva de kan, og markere seg i samlinger der alle er tilstede. Når det gjaldt å respondere på ordlyden i eventyr og på spørsmål knyttet til barnehagelivets reglement, var jentene i undersøkelsen min (oftest) svært aktive og guttenes innspill var nærmest fraværende. Jeg tolker det som å være en mulighet for at jentene responderte på undervisningstonen i situasjonen, mens guttene ikke syntes å la seg engasjere på samme måte. Emilson og Johanssons studie (2013) viser også at jentene tok initiativ i samlingene, og deltok aktivt i disse situasjonene i større grad enn guttene. I henhold til Hellman (2010)

viser resultatene hennes at jenter gjerne søker – og oppnår – innflytelse i forbindelse med undervisningsaktiviteter. Jentenes væremåter i samlingene i min studie kan også tolkes som å bryte mot kjønstradisjonelle forventninger om å være stille, sitte fint og være det passive kjønn i et fellesskap hvor både jenter og gutter deler livsverden. Meland og Kaldtvedt (2017) viser imidlertid at gutter i deres studie ble hørt umiddelbart av ansatte mens jentene var forventet å sitte rolig, vente på tur og være passive og lydige (se også Hellman, 2010; Månsson, 2011). Resultatene fra min undersøkelse kan antydningvis synes å gi andre mulighetsrom når det gjelder normalitetsforventninger til jentene enn det som framkom i sistnevnte studier. Jeg kunne imidlertid ikke identifisere noen forskjell basert på kjønn, når det gjaldt hvordan ansatte møtte barn som viste motstand mot barnehagens struktur og regulering.

6.6 Tilpasning versus rom for motstand

Barna i studien forventes på den ene siden å være tilpasningsdyktige og innordne seg voksne. På den annen side uttrykkes samtidig forventninger til barna om verdien av selvstendighet og evne til å hevde sine meninger. Jeg ser således dilemma ved det motsetningsfulle og kompliserte for barn når forventninger om generell tilpasning samtidig, og langt på veg, utelukker muligheter for motstand. Dermed speiles barna med forventninger om at et normalt barn ikke yter motstand. Jeg forstår barns motstand i barnehagen som uttrykk for opposisjon mot forventninger om normalitet, som eksempelvis disiplinering, system og normer. Når barna møtes med forventninger om lydighet og tilpasning, reduseres deres muligheter for både å forholde seg til rutiner og regulering av barnehagelivet, og samtidig kunne være medvirkende og vise motstand mot ting de er uenige i. Dilemma for barnet oppstår når barnet enten må velge å tilpasse seg situasjonen og følge den voksnes krav – eller yte motstand som iblant involverer maktkamp med den voksne når forhandling ikke fører fram.

6.6.1 Tema motstand i barnehagen

Barns motstand – eksempelvis sett i lys av behavioristiske perspektiver, har blitt forstått som uønsket atferd, trass, å prøve ut de voksnes grenser, manipulering og så videre. I denne studien vil jeg se barns motstand som ett av flere uttrykk barn har for å framstå som subjekt. Barnet viser uenighet og autentisitet gjennom å opponere eller motsette seg den voksnes krav. Øksnes og Samuelsson peker på det kompliserte i å forstå begrepet og fenomenet «motstand» (2017). Og av den grunn er det nødvendig at barnehageansatte og forskere utvikler en dypere forståelse for barnehagen som motstandskontekst (Øksnes & Samuelsson, 2017). I henhold til Foucault (1978) er makt og motstand alltid nærværende i menneskelige relasjoner. Dersom det ikke er motstand, handler alt bare om lydighet. Foucault framholder også en forståelse av at barns marginaliserte stemmer kan høres i «mellomrom eller sprekker i barnehagen». «Gjennom sin kritikk holder Foucault åpent for individet som gjør motstand mot å bli redusert til det ene eller til det andre, mot normaliseringen. I stedet forholder individet seg ‘retten til å være annerledes’» (Øksnes & Samuelsson, 2017, s. 15). I et slikt perspektiv framstår barn som medskapere av egen livsverden, når de aktivt og passivt yter motstand mot å defineres av normalitetsforventninger inn i bestemte måter å bli sett og forstått på.

Majoriteten av barna i studien min fulgte reglementet og strukturen som rammet inn deres liv i barnehagen. Barna imøtekom slik sett normalitetsforventninger om tilpasning ved å følge voksnes beskjeder og regulering. Dette kan for barn tenkes å være en måte å løse det komplekse som ligger i motstridende forventninger. Enkelte barn viste likevel motstand i mellomkroppslige møter med voksne ved å bryte mot rutiner og regler. Johansson (2003) peker på at det normative oppdraget som pedagoger har, er et oppdrag som både innebærer omsorg og et institusjonelt pedagogisk ansvar for virksomheten. Et slikt normativt oppdrag fører til at det ikke kan unngås at ansatte iblant handler i konflikt med barns erfaringer, intensjoner og uttrykk for mening (Johansson,

2003, s. 55). Slik jeg tolket ansattes måter å forholde seg til motstand på, kunne dette handle om en bekymring for at barnets oppførsel ville føre til utestengelse fra andre barns lekeverdener. Samtidig ligger evne til å følge regler og struktur som en klar normalitetsforventning eksplisitt uttalt i barnehagekonseptet,⁷⁵ og det kan synes som om motstand betraktes som uønsket atferd som bør reguleres.

6.6.2 Når barns følelsesuttrykk oppfattes som motstand

Institusjonelle, konseptbaserte forventninger til ansatte synes på den ene siden å legge klare føringer når barns følelsesuttrykk oppfattes som motstand, og betraktes som uønsket atferd. På den annen side uttrykker ansatte samtidig at barns følelser skal ha et rom og anerkjennes. I dette perspektivet ligger også dilemma for barn som dermed møtes med motstridende forventninger. Holdninger og mer tradisjonelle pedagogiske perspektiv, kan – slik jeg ser det – komme i konflikt med konsepter som krever andre tenke- og handlingsmåter fra ansatte.

Resultatene mine viser at det iblant syntes utfordrende for barn å få aksept for egen opplevelse av situasjoner dersom barnet brøt mot rutiner og forventninger om regulering. Dette kan ses i sammenheng med Alasuutaris resultater (2013). Her framkom spennings- og motsetningsforhold mellom intensjonen om å ivareta og gyldiggjøre det enkelte barns følelser og erfaringer på den ene siden – og de generelle (voksen)antakelsene knyttet til institusjonelle forventninger og barns behov på den annen side (Alasuutari, 2013). Fra barns perspektiv kan det innebære vonde intersubjektive erfaringer når barns gråt oppfattes og reguleres som et uttrykk for motstand. Studien min viser eksempelvis at når barns gråt ble oppfattet som trass, framkom normalitetsforventninger blant ansatte om «å holde på sitt» eller å klare «å stå i det». «Å holde på

⁷⁵ Se side 154 og 206.

sitt kan leses som om man ikke tar den andre fysisk inn, men holder en mental og fysisk avstand i det man prøver og ikke la seg rive med følelsesmessig» (Rossholt, 2012, s. 107-108, - se også Rossholt, 2010). Sett fra ansattes perspektiv kan denne måten å forstå barns gråt på innebærer at å holde på sitt, igangsetter en maktkamp mellom barnet og personalet som legitimeres med en forpliktelse om å lære barnet reglene i barnehagen. Dilemma for barnet ligger i det å enten velge å tilpasse seg og følge reglene – eller å inngå i kampen med den voksne.

6.6.3 Barns opposisjon mot normalitetsforventninger

Barna i studien min kunne vise sin motstand mot forventninger om normalitet. Eksempelvis stilt overfor forventninger om tilpasning kunne barna både ekspressivt og aktivt kroppslig motsette seg beskjeder og oppfordringer, men også på mer subtile, mindre synlige måter. Barna kunne uttrykke motstand gjennom vegring, skriking, taushet, gråt, sinne eller humor og ses i sammenheng med Dolks resultater fra sitt doktorgradsarbeid knyttet til «Bångstyriga barn» (2013). Dette spekteret av uttrykk framkommer også gjennom Johannssons studie som utforsker etikk og kjønn i førskolebarns verdener (2015, - se også Johansson & Emilson, 2016). Barna i studien min kunne iblant vise motstand ved å vende ryggen til mellomkroppslige møter eller gjennom å stå stille og uttrykksløs, slik jeg tolket dette.

Nilsen (2000) viser med sin forskning knyttet til sosialiseringprosesser i barnehagen, at motstandshandlinger ofte tar form av parodi, satire, karikatur og humor i lek, vitser og sanger. Dolk (2017) peker på at barns spøk og humor knyttet til regler og grenser, kan være en strategi for å «skapa en annan sorts normalitet, ett eget «rum», för alla dem som delar samma humor» (s. 51). Min studie bekrefter dette, og når de eldste barna (i hovedsak jenter) i studien sang: «Ryddetid klokka ni eller så kommer polliti», tolket jeg dette som barns måte å hevde seg på i en situasjon hvor de ikke kunne si nei, men visste at de måtte gjøre som de ansatte sa. Slik kan barn også søke å få innflytelse eller endre på rutiner som de ikke

liker. Og slik kan barna på humoristisk vis – og for et øyeblikk – forstyrre makten. Flere forskere hevder at barns lekne motstand utfordrer maktrelasjoner (Bae, 2012; Grindheim, 2013; Pettersvold, 2015). Også barna i min studie syntes å skape et fellesskap seg imellom som ekskluderer de voksne som ikke deler samme humor, og hvor barna etablerer et «vi-mot-dem» perspektiv. Dette kan tolkes som at barna på ulike måter utfordrer ansattes normalitetsforventninger. Med referanse til tidligere diskusjon i dette kapitlet kan det også synes som om barn skaper rom for sin egen normalitet hvor voksne ikke har «adgang» med sine forventninger.

6.6.4 Motstand eller tilpasning – en krevende balansegang

Ansatte i studien min framholdt at barns motstand kan være viktig med tanke på å forsvare sin rett til å uttrykke seg. Dette knyttes imidlertid ikke til møter med voksne, men i barns møter med hverandre. Når ansatte beskrev barns motstand rettet mot voksne, framkom uttrykk som trass, kontrollbehov, manipulering eller å teste ut grenser. Ansatte syntes å frykte at dersom barn «får styre» kan konsekvensen være at barna blir vant til å ta kontroll, utvikle seg i retning av større egosentrisitet og sette egne behov foran andres. Samtidig viser resultatene mine til idéer om at opposisjonell oppførsel det ikke slås ned på, innebærer risiko for at opprør kan skje igjen og øke i omfang, slik jeg tolket dette. Å møte barn med forventninger som dette, kan ses i sammenheng med tradisjonelle utviklingspsykologiske perspektiver som fortsatt preger barnehager (Lutz, 2009; Palla, 2011). Da betraktes barnet i lys av teorien som et «delvis passivt individ» med behov for å formes av voksne (Angel, 2010; James & Prout, 2015). Dette bryter mot forventningene om barn som fornuftige og rasjonelle – og slik trer doble, motstridende normalitetsforventninger fram i materialet mitt. Barnet anses på den ene siden som fornuftig eksistens, men bildet endres dersom barnet ikke lever opp til normalitetsforventninger om tilpasning og lydighet. Vonde

intersubjektive erfaringer kan for barn være om barns kropp krenkes ved motstandsløst å tilpasse seg regler og den voksnes ønsker. Dette kan tenkes skje dersom krav om tilpasning overstyrer barns integritet og egne internaliserte normer og verdier. På den annen side kan barnet samtidig ønske og ha behov for å adlyde voksne. Barn er avhengig av voksnes nærhet og tilgjengelighet, og kan frykte at relasjonen skades dersom barnet velger å opponere mot regler eller beslutninger. Barn deler samtidig livsverden med de voksne, og liker og behøver å være sammen med dem. I henhold til mine resultater kan det også være slik at barn skaper rom for seg selv gjennom motstandshandlinger, og slik forsøker innvirke på sin hverdag i barnehagen gjennom å opponere mot ting de er uenig i (se også Markström, 2005, 2009, 2010). Det kan dermed innebære et dilemma for barnet om begge alternativ skaper like dårlige forutsetninger for dets eksistens. Dersom barnet i hovedsak lever opp til normalitetsforventninger om et lydig og tilpasset barn, kan det skape trangere rom for egen utfoldelse og væren-til-verden sammen med andre, både voksne og barn.

6.6.5 Makt og rom for motstand

Maktforholdet mellom voksne og barn vil alltid i utgangspunktet være asymmetrisk i barnehagens delte livsverden. Dilemma kan knyttes til når asymmetrien mellom voksne og barn forstås normativt i stedet for deskriptivt, i henhold til Østrem (2012, s. 46). Hun framholder at i et deskriptivt perspektiv forstås voksnes makt, og dermed barns sårbarhet, som et uunngåelig premiss for oppdragelse, mens et slikt asymmetrisk forhold gjøres til en nødvendighet i et normativt perspektiv. En normativ forståelse kan således hindre anerkjennelse basert på gjensidighet og likeverd. Uten gjensidigheten kan oppdragelse fort bli en videreføring av voksnes perspektiv og tolkning av virkeligheten med fare for skjult maktutøvelse, sier Østrem (2012, s. 46). Dersom ansatte i studien erfarer at et barnehagekonsept fokuserer på sterk grensesetting og kontroll, kan

ansatte uintensjonelt havne i situasjoner hvor makten tar overhånd og barns integritet blir skadelidende.

Jeg tolket det samtidig slik at det i barnehagehverdagen åpnet seg visse mulighetsrom for barn til å opponere og protestere mot normalisering. Barna ble ofte møtt i sine protester, eksempelvis knyttet til tid for å rydde bort leken, selv om strukturen ble opprettholdt. På den annen side viste resultatene mine tilpassede barn hvor kun et fåtall opponerte og faktisk motsatte seg struktur, regler og beslutninger. Dette ses i sammenheng med det komplekse for barn: dilemmaet ved å forholde seg til motsetningsfulle forventninger.

6.7 Kompetente barn versus rom for sårbarhet

Jeg ser dilemma for barn dersom barn i hovedsak møtes med forventninger om å være kompetent, robust og sterk, slik resultatene antyder, samtidig som at barn også kan oppleve å være sårbare, utsatt og med behov for støtte. I denne sammenhengen er det av interesse å se mine resultater i lys av forskning som beskriver «det kompetente barnet». Dette barnet skal kunne møte det framtidige livet, og det 21. århundredes krav til sine medborgere. Å se barnet som kompetent, er en endring fra tidligere bilder av barnet som hovedsakelig sårbart, mangelfullt og på veg mot å bli et mer modent og livsdyktig menneske (Bae, 2005; Løkken, 2005; Skoglund, 2014). Imidlertid kan barn også være sårbare og erfare dilemma ved å møtes med forventninger om styrke og robusthet i situasjoner hvor det kjenner seg utsatt og med behov for støtte. Barn kan erfare seg fanget i en dobbeltbinding dersom han/hun må gå på tvers av egne behov og følelser for å leve opp til voksnes normalitetsforventninger. Et syn på barnet som kompetent kan i utgangspunktet tenkes å ivareta barns rettigheter ved å se barnet som aktivt, deltakende, meningssøkende og likeverdig med voksne. Samtidig, slik Bjervås viser til (2011): selv med utgangspunkt i syn på barn som kompetente, trer modningsperspektivet tydelig fram som perspektiv barns normalitet vurderes ut fra. Bjervås diskuterer og problematiserer

pedagogisk dokumentasjon i studien sin. Hun peker på at diskurser knyttet til det kompetente barnet kan komme til å bli førende for hva som vektlegges og framholdes som nødvendige kompetanser for barn å ha (2011). For noen barn vil kompetanseforventningene være mer komplisert å leve opp til enn for andre. Slik kan utsatte barn, under nye lyskastere bli til bekymring og oppfattes av voksne som «gråsonerbarn»: et sted mellom normalitet og avvik.

Barn med uavklarte behov for støtte ble kalt «gråsonerbarn» i studien min, noe analysetema «Kropper som bekymrer» framholder. Dette syntes å være barn som ble oppfattet som mindre kompetente og mer sårbare enn normalt. Gråsonerbarn handler således om en gryende bekymring for om noe kan være galt (unormalt) eller forsinket med et barns utvikling. Franck fokuserer på gråsonerbarnet i flere av sine studier (2013, 2014, 2018), og gråsoner kan i henhold til Francks forskning beskrives som «det ustabile og flytende området i mellomrommet», fra når barn betraktes som normale og til de barna som ses som mulig avvikende (2018, s. 252). Det å «fange opp» gråsonerbarn som bekymrer på et tidlig tidspunkt er kontekstavhengig, verdibasert og flettet sammen med idéer om barn og barndom, framholder Franck og Nilsen (2015; se også Pettersvold & Østrem, 2013, 2018). I studien min kunne barn i gråsonen eksempelvis være barn som var forsiktig med å ytre seg og som framsto som stille eller mer kroppslig rolig enn forventet. Dilemmaet for «gråsonerbarnet» innebærer således at barnet møter normalitetsforventninger om kompensering som skal lede til kompetanse og robusthet det kan være vanskelig å leve opp til.

En av pedagogene snakket særlig om sårbare barn som behøver en spesiell forståelse og tilrettelegging i barnehagen. Generelt var sårbarhet imidlertid noe som var gjenstand for forebygging, og noe som kunne unngås dersom barnehagen tar høyde for viktige utfordringer i barns liv. Analysetema «Skoleklare kropper» viser at barnehageansatte er sterkt opptatt av at barna skal forberedes og støttes til å bli skoleklare. Dette sammenfaller med Ekstrøms (2007) resultater som framholder ansattes

fokus på at førskolens oppgave også er å forberede barn til skolegang. Uprichard framholder at å møtes med fokus på framtiden ikke er å innskrenke barn som aktører i eget liv, men heller utvider handlingsrommet i verden: «since it places the onus of their agency not only in the present but in the future also» (2008, s. 16; - se også Bigsten, 2015). I lys av livsverdenperspektiv er det å være handlende kroppslige subjekter en erfaringsbasert prosess knyttet til en sosial livsverden: informert av fortiden – levd i nåtiden – og orientert mot framtidig livsverdener. Slik kan det forstås at barn har behov for å være her og nå, noe som også innebærer rom for sårbarhet, samtidig som at livsverden alltid er sammenflettet med fortid og framtid.

6.7.1 Rom for sårbarhet?

Ulike tider fokuserer på ulike (u)normaliteter. Ansatte i studien min viste til at oppmerksomheten er større nå enn før når det gjelder engstelige barn og barn med angst, samt når det gjelder «de stille barna», som ikke høres så godt i barnehagens delte livsverden. Engstelige og stille barn representerer også vansker som henvises andre instanser, slik det framkommer i studien min. Og dette resultatet ses som forskjell til Lutz' undersøkelse (2006) som viser at barn med emosjonelle vansker ikke ble gitt særlig oppmerksomhet som henvisningsgrunn i pedagogisk praksis. Olafsen, Torgersen og Ulvund (2011) framholder hvordan beskjedenhet som væremåte i noen kulturer kan være en verdsatt egenskap, mens det i andre (sub)kulturer kan oppleves som en manglende kompetanse til selvhevdelse, og som noe unormalt. Slik vil normalitetsforståelser variere fordi de har sitt utspring fra ulike sosiokulturelle livsverdener. I dette perspektivet ligger også ulike tiders fokus på gitte ferdigheter som barn skal utvikle.

Franck (2014, s. 12) viser til en tendens til å «psykologisere» barn. Dette var noe jeg som jeg også fant i mine resultater hvor barn kunne beskrives som å være introverte eller engstelige ved at barnas vansker kom «innenfra». Barn kan synes å bli møtt som mindre kompetente når det

eksempelvis leses som innadvendt og mindre sosial enn forventet, til sammenligning med det rasjonelle barnet som uttrykker seg verbalt og som viser sosialt engasjement. Det normale barnet i min studie er kompetent når det viser seg rasjonell, og med følelsesmessig selvkontroll og robust nok til å kunne takle framtidens antatte krav. Det kan dermed antydes at i bildet av det rasjonelle, robuste og kompetente barnet gis det trange rom for sårbarhet, som slik jeg ser det innebærer dilemma for barn.

6.8 Individuelle barn versus fellesskap

Jeg ser dilemma for barn når barn ses som passivt avventende voksenlivet («becomings»), en rolle som også representerer det individuelle barnet, slik resultatene mine viser. Forventningene framstår motsetningsfulle, da barnet på den ene siden forventes å være sosial, vise samarbeidsevner og være interessert i å inngå i andre barns livsverdener. På den annen side bør barnet samtidig være selvstendig og uavhengig av «den andre». Slik møter barn i studien forventninger om at fellesskap med andre barn underordnes perspektiver som forventer barnet som individuelt og selvtilpasset. Når den individuelle eksistensen til barn vektlegges, finnes det en risiko for at bildet av barnet som nødvendig avhengig, reduseres. På den ene siden kan det hevdes at individualisering av barn har ført til økt demokratisering og likestilling for barn, samtidig som, sagt med Ulviks ord: «... individualisering som tenkemåte kan bidra til at en verken ser det avhengige barnet (eller for så vidt den avhengige voksne) eller det sosiale, interagerende barnet som utvikler kompetanser og skaper mening sammen med andre» (Ulvik, 2009, s. 1150). Slik er det også det individuelle barnets behov mer enn fokus på fellesskapets som trår fram i resultatene mine.

Uavhengighet framkommer i studien som mål for det normale barnet: det individuelle barnet som klarer seg selv. Hogsnes (2007, s. 60) framholder at uavhengighet er den sentrale normative idé i nåtiden, «og normalitet kan leses som å bli i stand til å leve et økonomisk, sosialt og politisk

uavhengig liv» (se også Ellegaard, 2004; Glaser, 2013). Alaasutari og Karila (2010) stiller spørsmål ved om standardiseringen av det individuelle barnet som det normale, også innebærer at barnehagen er i ferd med å standardiseres (se også Karila, 2012). Kampmann sier det slik: «Samlet kan peges på en voldsom gennemsættelse af individueringsperspektivet, med den relaterte forestilling om det personligt og individuelt refleksive og kompetente barn» (2004, s. 528). En interessant parallell til dette er at et standardbarn som mål for det individuelle, normale barnet samtidig innebærer at barn sammenlignes med andre når normalitet skal vurderes.

Samtidig som at forventninger uttrykkes om det individuelle barnet, viser resultatene mine at når barn ses som «becomings», med mål om det det en gang skal bli, må det normale barnet vise vilje og evne til å leke med andre. Ansatte uttrykte bekymring for barn som foretrakk å leke alene. Flere forskere framhever det samme, at å være sosial og vise interesse og engasjement i samspill med andre barn, er det barnehageansatte presiserer som viktigst for barnehagebarn (Närvänen & Markström, 2015; Sandberg, Lillvist, Eriksson, Björck-Åkesson & Granlund, 2010). Resultatene mine antyder at barnet skal, på én og samme tid være et individuelt barn, men gjennom å være et sosialt barn også være et individ i fellesskapet. I henhold til Franck (2014) etablerer det økende fokuset på «det individuelle barnet» en ny form for normaliseringspraksis, der det kompetente barnets egenskaper filtreres inn, og således skaper nye normalitetsforventninger til barnet (se også Kampmann, 2004 for lignende resonnement). I henhold til Foucault (1975/77) skaper makten til å normalisere på den ene siden homogenitet, mens den på den annen side individualiserer ved at oppmerksomhet rettes mot avvik og måling av avvik.

Ansatte i studien framholder en bekymring for og betydningen av at barn – for sin egen individuelle del – lærer seg visse væremåter, og erverver visse kunnskaper for å klare seg i en hard og urettferdig verden. Ansattes bekymring synes å være at i en slik verden vises det ikke hensyn til den

enkelte. Dette resultatet fra studien min skiller seg imidlertid fra en del andre forskeres funn. Flere forskere viser til at når barnehagen gjennom systematisk og målorientert pedagogikk fokuserer på særskilte ferdigheter og kunnskaper barnet bør erverve seg, så er dette i et samfunnsnyttig perspektiv (Bjervås, 2011; Nordin-Hultman, 2004; Skoglund, 2014; Tullgren, 2004). Neoliberale diskurser kan ses å situere barna på agendaen som en investering i framtidige medborgere (Strandell, 2012). Ansatte i studien min retter i stedet fokus mot det individuelle barnets tenkte behov for et godt framtidig liv, uten at fellesskapets og samfunnsmessige perspektiv trår like tydelig fram som del av bildet. Og bildet som tegnes her, synes å romme noe motsetningsfullt som kan innebære dilemma for barn å forholde seg til: mellom forventninger til individet som både avhengig og uavhengig andres livsverdener.

6.8.1 Nye normaliseringsformer?

Mine resultater – knyttet til det normale, individuelle barnet – kan ses som tendens i tiden og samfunnet. Sommer (2014) peker på et lengre historisk forløp med økende individualisering hvor det moderne mennesket blir stadig mer selvstendig. Individet får i økende grad forrang framfor slekter og tradisjoner. Sommer argumenterer også for at det finnes en funksjonell sammenheng mellom samfunnets ideologi og foreldre og pedagogers barnefokuserte verdier (2014). Det kan således stilles spørsmål ved om man skal legge vekt på individuell selvhevdelse eller på sosialt samarbeid. Selvhevdelse ses som en viktig egenskap for det 21. århundre, og selvhevdelsen bør tilpasses situasjonen og den sosiale konteksten for å unngå å bikke over i egoisme, sier Sommer (2014). I studien min framstår det normale, individuelle barnet i stand til å være selvhevdende i kontakten med andre barn, tilpasse seg voksne og å inneha god kompetanse til å møte andres livsverdener. Med utgangspunkt i et livsverdenperspektiv kan spørsmålet stilles hvorvidt barns eksistens kan betraktes individuelt og samtidig ses i sammenheng

med fellesskapet? Taylor (1992) peker på autentisitet som sentralt når han beskriver forholdet mellom det enkelte subjektet og fellesskapet av subjekter. Han framholder at et autentisk selv alltid inngår i en intersubjektiv sammenheng, og er hverken kontekstuavhengig eller autonomt i betydningen uavhengig av andre. Taylor hevder således en eksistensiell avhengighet som utelukker et enten-eller-forhold mellom individ og væren sammen: «A self exists only within what I call ‘webs of interlocution’» (1989, s. 36). Som Merleau-Ponty viser han således at barnet blir kroppslig subjekt sammenvevd med andres livsverdener.

Kampmann (2004) peker på en forventning i samfunnet om at utviklingen av det enkelte barns personlighetsdannelse og individueringssprosess er knyttet til det offentlige institusjonssystemet. Forskeren mener han ser etablering av en normaliseringspraksis hvor individualisering og fokus på det enkelte barn ikke innebærer en utvidelse av det enkelte individs handlingsrom, men i stedet forstås som en særlig disiplineringspraksis basert på nye vurderings- og evalueringskriterier. Mine resultater bidrar til Kampmanns resonnement, idet de viser forventninger til at det enkelte barn bør være i stand til å styre seg selv:

Barnet skal med andre ord som led i normaliseringskravet være i stand til at ‘knække den pædagogiske kode’, som bygger på en forventning om, at barnet er i stand til at følge sin egen fornemmelse for, hvad det er, der forventes (Kampmann, 2004, s. 531).

Dette perspektivet som Kampmann framholder her er gjenkjennbart som normaliseringsforventninger i studien min: dilemmaet og det komplekse for barn ved å skulle leve opp til implisitte – og iblant motstridende – forventninger til barns individualitet i fellesskapet.

6.9 Standardbarnet versus mangfoldighet

Jeg ser dilemma for barn når forventninger låses til en standardutvikling som alle barn måles opp mot, og mangfold og variasjon kan bli oppfattet

som utenfor det normale. Ansatte i undersøkelsen min kjenner ansvar for å danne livskraftige barn, og de har noen antakelser om at barn bør følge et gitt utviklingsforløp for å sikre normalitet. Som ledd i arbeidet rettet mot dette målet vurderes barna i henhold til en gitt standard for normalutvikling. Forskning viser også at kartlegging av barn ofte blir utført med utgangspunkt i barns «modning». Samtidig bygges det på utviklingspsykologiske idéer om normalitet og avvik, hvor standardbarnets aldersbaserte ulike faser og nivå er sentralt (Alaasutari & Karila, 2010; Bjervås, 2011; Nilsen, 2017; Palla 2012; Valberg Roth & Månsson, 2006, 2008, 2009). I henhold til Franck er det ikke vilkårlig hvilken atferd som blikket rettes mot når barn sammenlignes: «rather it is a part of central cultural values and presumed needs of a child» (2018, s. 252). Samtidig finnes det ikke en nøyaktig standard for hvordan barn skal være og oppføre seg eller akkurat hvilke behov som skal tilskrives barn.

Mot et kontrastfullt bakgrunnsbilde synes ansatte omforent i en forståelse av at en normalitetsstandard for barn er nødvendig – og en hjelp til å bestemme når og hvilke forventninger som bør uttrykkes til barns væren og utvikling. På den ene siden streber ansatte mot en åpenhet for forskjeller og vide rammer for normalitet, og på den annen side snevrer standardmaler inn barns mulighetsrom. Dette leder til forhandlinger om rom for – og begrensninger av – variasjon og mangfold i ulike situasjoner som avspeiler barns og voksnes, samt livsverdens kompleksitet. Og dersom normalitet ikke er tema til diskusjon og refleksjon, men lever som tatt-for-gitt fenomen i barnehagens livsverden, kan betydningsfulle aspekter ved fenomenet usynliggjøres. Undersøkelsen min viser at ideer om utvikling som noe identisk for alle, sameksisterer med en forståelse av at forskjellighet er det normale for barn. I dette dilemmaet fanges både voksne og barn, slik jeg ser det.

Nilsen (2017, s. 12) problematiserer at implisitt, når livet i barnehagen skal dokumenteres, skjer en standardisering av «barn, barndom og foreldre» (se også Togsverd, 2015). Normalitet som tatt-for-gitt

fenomen, kan således implisere at mangfoldet og rekkevidden av kroppsliggjorte erfaringer, ikke trer fram og blir synlig for blikket som vurderer. Nordin-Hultman (2004) peker også på at viljen til, og ønsket om å oppfatte hvert enkelt barn ut fra barnets egne betingelser, kommer i konflikt med forklaringsmodeller basert på idéer om *ett* naturlig utviklingsforløp for alle barn. Gjennom å benytte «standardbarnet» som mål for vurdering av «normalitet», kan vi således gå glipp av et mangfold av «væremåter, kunnskaper og muligheter som befinner seg utenfor 'normalene' eller i ytterkantene av 'normalene'» (Becher, 2008, s. 39).

6.9.1 Perspektiver og idéer - retning for barns normalitet

Til grunn for å kunne vurdere barns utvikling og normalitet har ansatte i studien min tilgang til flere ulike teorier gjennom den «Verktøykassen» som de arbeider med (se side 154). Noen av teoriene synes implisitte, mens andre framheves tydeligere, som eksempelvis tilknytningsteori. Gjennom intervjuer og observasjoner av det levde livet i barnehagen framkommer også et sammensatt bilde av syn på barn, hvordan normalitet og avvik forstås – og hvordan ansatte bør forholde seg dersom avvik fanges opp. Slik kan ulike teoretikere, perspektiver, normer og verdier som til ulike tider har inspirert barnehageprofesjonen, på en del områder gjenkjennes i ansattes uttrykk og arbeid i studien min. Flere forskere peker på at utviklingspsykologiske teorier har hatt en så betydelig innflytelse, at man i henhold til Andersen (2018) har kunnet tale om en pedagogikk som en form for «anvendt psykologi». Andersen peker på det problematiske ved at teoriene har blitt vesentlig forenklet og redusert når de er blitt søkt anvendt innen pedagogikken: «nærmest som et svar på spørsmål om, hvordan man skal gjøre, hvis man vil sikre en, given (optimal) utvikling» (2018, s. 226). Samtidig kan man forestille seg at teoriene har sitt primære potensiale i å kunne medvirke til å lage bilder av hvordan barns og menneskers (normal)utvikling kan forstås og forklares. Andersen framholder at dette i så fall kan utfordre

bestående pedagogiske praksisformer på forskjellige måter (Andersen, 2018). Bengtsson (2013a) peker på at dersom begrepet utvikling skal benyttes, kan det ikke brukes lineært eller betraktes utelukkende som noe kumulert fra et gitt starttidspunkt. I stedet tilbys her et perspektiv hvor utvikling også inkluderer avbrudd eller diskontinuitet og nye retninger. I dette perspektivet fortsetter ikke utviklingen kontinuerlig mot et på forhånd gitt mål som kan benyttes til å måle alt det som skjer på veien dit. Sist, men ikke minst framholder Bengtsson at utvikling ikke kan forstås som identisk og lik for alle (2013a; se også Merleau-Ponty, 2010).

Når rammer for (u)normalitet tas for gitt, vil en del barn vise seg forskjellig fra standardbarnet, og barns forsøk på å skape mening gjennom sine ulike uttrykk kan risikere å bli misforstått dersom normalitet får trange rom. En del av kritikken som rettes mot tradisjonelle utviklingspsykologiske perspektiver handler om at en standard normalitetsforståelse fører til at stadig flere barn defineres som barn som faller utenfor normalitet (Bae, 2005; Franck, 2014; Nordin Hultmann, 2004). I en slik forståelse tillegges barnet problemet og avvikene idet barnet tas ut av kontekst. Dilemmaet blir dermed at når standardbarnets normalitet blir sterkt normerende for hvordan man ser på barn, kan dette føre til trangere mulighetsrom for mangfoldighet hvor barn ses som kroppslig subjekt i all sin forskjellighet.

6.10 Konklusjon

Hvilke mål og begrunnelser kan ansatte ha for sitt systematiske arbeid med barns normalisering? Hvilke idéer og antakelser kan tenkes å ligge til grunn? Det jeg ser i lys av resultatene mine, er at ansattes normalitetsforventninger knyttes til verdier og idéen om at likhet i større grad enn forskjellighet øker sannsynligheten for at barn ikke faller utenfor fellesskapet, men oppnår tilhørighet i delte livsverdener. Normalitetsforventninger ser jeg således i sammenheng med forutsetninger for tilhørighet. Å høre til, innebærer i studien ansattes pedagogiske ambisjoner om at når barn tilpasser seg

normalitetsforventninger, kan de være en del av fellesskapet, og unngå ekskludering. Verdien av likhet, til forskjell fra annerledeshet, synes dermed gjennomgående som en rød tråd i normalitetsforventningene. Ansatte syntes å rette et særlig fokus mot barn med etnisk minoritetsbakgrunn når det gjelder tilhørighet i fellesskapet. Diskusjonen har også søkt å løfte fram mulige normalitetsforventninger til jente- og guttekroppen. Her tolker jeg det slik at ansattes mål om tilhørighet synes å være knyttet til identitet sett i relasjon til «eget» kjønn. Jeg har pekt på motstandskroppen som behøver å bli mer medgjørlig og mindre opprørsk for å kunne høre til i fellesskapet med andre. Og når ansatte er bekymret for og viser enkelte barn særlig oppmerksomhet og tilrettelegging av barnas livsverdener, har dette langsiktige mål.

Normalitetsforventninger ses således i sammenheng med perspektiver knyttet til barns liv i framtiden. Jeg ser det slik at ansatte opplever å ha et stort ansvar for at barn utvikler normalitet i tråd med forventningene, og at dette perspektivet går langt utover barnas tid i barnehagen. Ansattes mål synes rettet mot å legge grunnen for ferdigheter og kunnskap som framtiden og det 21. århundre antas kreve av barna. Det å være et rasjonelt barn med god kroppslig og følelsesmessig kontroll, virker å være en høyt prioritert ferdighet for å mestre skolens og framtidens krav og forventninger til det normale mennesket. Slik jeg tolker dette, viser resultatene mine ansattes intensjoner og ønsker om et godt liv for barna ved at barna utvikler en robusthet og ulike, gitte kompetanser for å kunne takle livet i et framtidsperspektiv. I sin streben mot disse målene kan det samtidig tenkes at barnehageansatte skaper trangere rom for barns normalitet, og at mangfoldighet sett som «den nye normaliteten»⁷⁶ ikke skaper flere muligheter for flere barns livsverdener og normaliteter, men i stedet rettes mot utvikling av størst mulig likhet i barns liv og utvikling. Studien min viser at det intuitive, spontane og emosjonelle ved barnet ikke synes å få særlig rom i normaliteten som legges til grunn for barns

⁷⁶ Se Davis (2013).

eksistens. Slik jeg ser det, går noe dermed tapt i livsverdener som møtes med det rasjonelle som mål og middel. Å møte barn med forventninger om at rasjonell er det normale, kan også skape avstand til barns levde livsverdener. Det mangesidige ved barns levde kropper og livsverden kan dermed unngå voksnes fokus og oppmerksomhet.

Skal vi kunne snakke om flere normaliteter som går videre og ut over standardbarnets, impliserer dette slik jeg ser det, behov og nødvendighet av å se og erfare barnet som kroppslig subjekt – med flere stemmer som viser oss hvem barnet er.

7 Studiens kunnskapsbidrag og mulige implikasjoner for pedagogisk praksis

Innledning

I dette kapitlet diskuterer jeg avhandlingens kunnskapsbidrag og mulige implikasjoner for pedagogisk praksis. Avslutningsvis presenteres forslag til videre pedagogisk forskning.

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvilken mening som gis normalitet, og hvordan forventninger til normalitet kommuniseres i samspillet mellom deltakerne i barnehagen. Videre har studien søkt å belyse hvilke mulighetsrom som tilbys barn og voksne sett i tilknytning til forventninger om normalitet. Sentralt resultat av studien viser at det normale barnet er et rasjonelt barn som tenker fornuftig, og som kontrollerer sine følelser og sin kropp ved hjelp av sin indre fornuftsstemme. Hva innebærer dette så av kunnskapsbidrag, og hvilke implikasjoner for pedagogisk praksis trår fram mot denne bakgrunnen?

7.1 Teoretisk bidrag

Mange studier har fokusert på avvik fra normalitet, og hvilke implikasjoner dette kan få for barns liv. Dette er studier som gjerne har et ontologisk utgangspunkt knyttet til utviklingspsykologi eller til sosiokulturelle perspektiv. Studien min bringer nye bidrag når den studerer fenomenet normalitet fra et livsverdenontologisk utgangspunkt.

7.1.1 Normal utvikling i lys av Merleau-Ponty

I en studie som utforsker normalitet kan det stilles spørsmål til om det er nødvendig å forkaste begrepet utvikling, et begrep som er blitt kritisert av flere for å være hegemonisk og dominerende. Utgangspunktet for en slik tenkning er at utviklingspsykologien fikk sitt gjennombrudd for å dekke behovet for å klassifisere, måle og regulere (Dahlberg, Moss &

Pence, 2010). Samtidig kan man framholde et perspektiv hvor begrepet utvikling har sin plass og funksjon, og rekonstruert forstås i relasjon til prosesser som har med gjensidig avhengighet å gjøre. I et slikt perspektiv er alle deltakere i interaksjonen – både noen som *er* («beings»), og noen som *blir* («becomings»). Slik framkommer et syn hvor ikke kun barnet, men også den voksne er feilbarlige mennesker, men som alle har utviklingspotensial. Man kan således snakke om alles utvikling i barnehagen – ikke kun barnets. Med utgangspunkt i Merleau-Pontys teori kan imidlertid ikke utviklingsbegrepet brukes lineært, mot et fast mål som er identisk for alle barn. I stedet baseres perspektivet på en antakelse om at utvikling inkluderer avbrudd eller diskontinuitet, og dermed nye retninger (Bengtsson, 2013a; Rosell, 2016). Med utgangspunkt i Merleau-Ponty tilbys vi således et perspektiv som minner om at:

There is no such thing as a natural stage of the three-year old child, but a provisional developmental stabilization that takes place around three years. Such a dynamic conception is more concerned with «the age of the child» than with «the age of childhood» With a child of seven, we cannot define his developmental degree by a few signs that permit us to classify him in a certain «stage», we must discover his individual dynamism (Merleau-Ponty, 2010, s. 231).

Jeg forstår Merleau-Ponty slik at han ikke argumenterer imot at barnet går gjennom ulike stadier i sin utvikling, men at stadiene ikke er klart avgrenset eller at hvert stadium har bestemte behov som må fylles. I stedet forstår jeg det som at det mer er snakk om en glidende utvikling, og at hvert barn må møtes for seg, forstått med sin egen dynamiske utvikling. Samtidig må barnet bestandig ses i en kontekst.

Merleau-Pontys livsverdenperspektiv og teori om den levde kroppen har gjennom denne studien vist seg å være et hensiktsmessig grunnlag og tilbyr et alternativ for å gi mening til normalitet. Teorien tilbyr et perspektiv hvor barn anerkjennes som fullverdige kroppslige subjekter og viser respekt for barns erfaringsverdener. Med utgangspunkt i

behovet for intersubjektivitet og å dele livsverden med andre, framheves barn og voksne som kroppslige subjekter med et gjensidig avhengighetsforhold som menneskelige relasjoner bygger på. Når barnehageansatte observerer og analyserer interaksjoner med basis i intersubjektivitet, og med forståelse for gjensidighetsaspektet, vil barns status kunne endres ved å ses mer som likeverdige subjekter. Gjensidighetsaspektet innebærer også at samtlige deltakere er betydningsfull del av interaksjonen, også når barn bryter mot regler eller oppjonerer mot de ansatte i barnehagen. Med et utgangspunkt i Merleau-Pontys teorier kan det således åpnes ytterligere opp for barns og voksnes mulighetsrom i barnehagen.

7.1.2 Den rasjonelle normaliteten

Studien min viser som hovedresultat at det rasjonelle, fornuftige og logiske blir mål for barns normalutvikling. Det å møte – og forvente – barn som rasjonelle personer slik ansatte gjør i studien min, kan tolkes som en viktig endring fra tradisjonelle utviklingspsykologiske perspektiver som betraktet barn som irrasjonelle og umodne (James & Prout, 2015). En slik historisk endring i syn på barn innebærer også at respekten for barn ligger implisitt. Samtidig, dersom målet i denne tradisjonen er «det rationella, logiska tänkandet», blir det levde, og ikke-reflekterte som spontant uttrykkes mellom barn i ord og handling ikke like interessant å rette oppmerksomheten og interessen mot (Johansson, 1999, s. 45). Konsekvensen av dette synes å være at det rasjonelle subjektet oppmuntres framfor det intuitivt emosjonelle eller irrasjonelle. Ontologien som ligger til grunn for studien viser samtidig barn som flerstemmige subjekter som med mer enn sin fornufts- og talestemme uttrykker intensjoner og følelser. En viktig implikasjon blir således at med utgangspunkt i et livsverdenperspektiv ses en risiko for at barns mulighetsrom reduseres når barn møtes dualistisk. Barn møtes som i hovedsak kognitiv eksistens når den intuitive, spontane erfaringens uttrykk underordnes fornuften. Og når det pedagogiske arbeidet rettes

mot det rent kognitive, synes også det relasjonelle å være løsrevet fra resten av individet. Studien viser at barns kroppslige erfaringer verdsettes ulikt i omsorgen for barn, og slik kan andre mer intuitive og emosjonelle kroppsliggjorte erfaringer risikere å tape mot mer rasjonelle forklaringer på barnets behov. Fenomenet «barn som uttrykkende kroppslige subjekter» kan dermed synes å være en forståelse som har trange kår, både i barnehagen og i skolehverdagen.

Studien min kan, slik jeg ser det, føre til økt bevissthet om at den mening som gis normalitet i barnehagen, får betydning for barn i et lengre perspektiv. Normalitetsforventninger og det som underbygges og betraktes som ønskverdige måter for barn å være barn og forholde seg, er egenskaper og kompetanser som blir en del av barns livsverdener, også i et framtidsperspektiv. Og når det rasjonelle, robuste og kompetente barnet er målet, blir det av betydning å løfte fram de sider ved barnet som underordnes, og som ikke får rom. Studien min viser at dette er det intuitive, spontane og emosjonelle ved barnet – noe som impliserer behov og nødvendighet av å se og erfare barn som helhetlig kroppslig subjekt – og som Merleau-Pontys teori om den levde kroppen hjelper oss å se.

7.2 Metodologisk bidrag og kritikk

De teoretiske og metodologiske antakelser som en forskningsstudie tar utgangspunkt i, skaper forutsetninger for hva det er mulig å få øye på i studien. Studien min har betraktet, tolket og analysert verden gjennom Merleau-Pontys livsverdenteori og teori om den levde kroppen. Livsverdenteori sikter mot å gi oss adgang til verden gjennom menneskers levde erfaringer, og de levde erfaringene er sammenvevd i tanke, følelser, i kroppen som helhet – og således forankret i verden (Merleau-Ponty, 1962/2014). En studies teoretiske forankring fører samtidig til at forskerens blikk rettes mot noe, i denne studien et fokus på det levde, det mellomkroppslige og konteksten. Livsverdenperspektivet kan kritiseres for å være mer rettet mot det

relasjonelle enn mot det enkelte individ. En studies teoretiske rammeverk vil uansett avgrense forskerens blikk og øve innflytelse på hva som framheves, gis betydning og legges til grunn for det empiriske arbeidet.

I studien min viste det seg hensiktsmessig og nødvendig over en lengre periode å bli en del av livet i barnehagen som studien søkte kunnskap om. Nærhet til barns og voksnes livsverdener syntes som en forutsetning for å få syn på de erfaringene som uttrykt gjennom forventninger til barns væren skulle kunne utforskes som normalitetsforståelser. Intervjuene gav anledning til å gå i dybden sammen med de voksne deltakerne og reflektere rundt tema tilknyttet fenomenet normalitet. At jeg fant ulikheter mellom det ansatte intuitivt og umiddelbart, og med basis i sine levde erfaringer gav uttrykk for i intervjuet, sett i relasjon til observasjonene av det levde livet i barnehagen styrket betydningen av metodemangfold i denne studien. Dersom jeg kun hadde forholdt meg til intervjuene ville heller ikke studien kunne framheve barns stemmer slik den nå kan. Fra et kritisk perspektiv på studien kan det samtidig framholdes, også i henhold til Bengtsson, at metodepluralisme eller triangulering ikke alltid er uproblematisk dersom metodene relateres ulikt ontologisk (2005, s. 36). Men å benytte flere metoder kan gi en kunnskapsgevinst dersom metodene er relatert til en felles grunn (teoretisk basis), slik at resultatene kan integreres med hverandre. Med *integreres* forstås ikke en fullstendig metodeintegrering, men at metodene supplerte hverandre, og gav gjenklang i hverandre som en form for dialektikk og med basis i den samme teoretiske forståelsen. Og slik kunne resultatene integreres.

Med videre kritisk blikk på studien kan det også påpekes at studien kunne hatt flere innfallsvinkler, eksempelvis intervju med barn og foreldre. Begge deler ble vurdert. Intervju med barn kan inkludere barns beskrivelser og vurderinger av sin verden, noe som er viktige bidrag når fenomener i barnehagen skal utforskes. Forskeren kan presenteres for nye perspektiver og måter å tenke på som er ulikt de voksnes erfaringer.

Samtidig er en stor utfordring ved barneintervju å ivareta barns individuelle integritet, i en potensielt sårbar prosess som et intervju kan være (Eide & Winger, 2008). Min erfaring er at barna, i sitt levde liv i barnehagen syntes å uttrykke seg mangfoldig, med forventninger til egne og andres handlinger, på sine mellomkroppslige måter, og gav på denne måten mening til fenomenet normalitet som jeg var opptatt av. Intervju med foreldre knyttet til deres erfaringer og forventninger angående fenomenet under utforskning, ville ha vært svært interessant. Grunnen til at intervju med barn og foreldre ikke ble prioritert, var i hovedsak nødvendigheten av å avgrense datamaterialet, for å yte deltakerne og de data jeg hadde samlet inn mest mulig rettferdighet.

Det kan også diskuteres at enkelte barn deltar oftere i studiens situasjonsbeskrivelser enn andre. Samtidig var det slik at jeg var på utkikk etter interaksjoner hvor forventninger knyttet til verdier og normer kunne ses i sammenheng med normalitet. Mitt kamerafokus var følgelig rettet mot barn i interaksjon med andre, i stedet for mot gitte barn. Samlet sett er 20 barn deltakere i mine situasjonsbeskrivelser, og et flertall av barna er således representert.

Å skulle «få øye på normalitet» er ingen enkel oppgave. Det å bygge bro mellom deltakernes levde og kroppsliggjorte erfaringer uttrykt gjennom verdier og normer knyttet til forventninger til hvordan barn bør være og forholde seg, viste seg også som en fruktbar, men ikke enkel innfallsvinkel til å forstå den mening som gis normalitet. Med basis i Merleau-Pontys menneskesyn får vi støtte til å se at både barn og voksne framstår som mennesker med mange lag av mening. Dette viser oss det kompliserte mennesket og livsverden, og sier noe om hvor krevende det er å utforske de mange betydningslagene som hører til kroppssubjekters levde verden. Merleau-Ponty viser oss det aktive kroppssubjektet som uten å nøle bebor den verden hun er kastet inn i (Bengtsson & Løkken, 2011). Som forsker måtte jeg møte feltet med innsikt i en begrensning ved at man ikke kan forstå fullt ut – og at man som forsker er en del av den livsverden man studerer.

Slik jeg ser det har studien ved hjelp av teoretisk rammeverk og de valgte metoder evnet å svare på forskningsspørsmålene stilt om: den mening deltakerne i barnehagen gir normalitet, hvordan- og hvilke forventninger til normalitet som kommuniseres i samtaler med ansatte og i interaksjoner mellom ansatte og barn, og barn imellom, samt hvilke mulighetsrom som blir tilgjengelige for barn og voksne i lys av den mening som gis normalitet.

7.2.1 Studiens metodologiske bidrag til pedagogisk forskning

Jeg har søkt å vise hvorfor Merleau-Pontys teorier kan være særlig anvendbare når en side ved livsverden som normalitet innebærer, skal utforskes, forstås og analyseres. Å få innblikk i hvilke prosesser som i barnehagen kan knyttes til normalitetsforståelser og normalisering, er også et bidrag studien gir. I denne sammenhengen identifiseres at ansattes refleksjoner knyttet til egen praksis kan divergere fra det som trer fram i det levde livet i barnehagen. Jeg har pekt på mulige, uintenderte konsekvenser av praksis (synliggjort gjennom dilemmaene), noe som ses i lys av utfordringer når normalitet framstår som til dels ureflektert og tatt-for-gitt. Mitt hovedresultat som viser det normale barnet som et rasjonelt og fornuftig barn som kontrollerer sin kropp og sine følelser, anses som et viktig forskningsbidrag. Dette støtter også opp under annen forskning som stiller spørsmål ved om det skjer en akademisering av barnehagen. Samtidig kan studien min gi en dypere forståelse av hva som underkjennes ved barns levde liv når barn møtes dualistisk.

Så vidt jeg kjenner til er studien min den eneste, eventuelt blant få andre, som viser hvordan ansatte i barnehagen også er underlagt (normalitets)forventninger om riktige og gode måter å være ansatte på. Institusjonelle forventninger som er identifisert, understreker og legger føringer for ansattes arbeid med barns normalitet, hvor det kognitive og kontrollerte trer fram som særlig fokusert. I denne sammenhengen bidrar

studien til innsikt i hvordan barnehagekonsept som ansatte forventes å bruke, kan være en del av forklaringen på spenningsforholdet som synes å eksistere mellom ansattes egne refleksjoner og det praktiske, pedagogiske arbeidet som utføres.

7.3 Bidrag til praksisfeltet

Studien viser at normalitet ofte er et tatt-for-gitt fenomen i barnehagen, og som først og fremst viser seg når barn utredes, bekymrer eller viser avvik. Dette betyr ikke at de ansatte ikke uttrykker forventninger til hvordan barn bør være i barnehagen. Tvert om viser studien at normalitetsforventninger er stadig nærværende i barnehagen i hverdagens møter mellom barn, og mellom barn og ansatte. Faren er imidlertid at når forventninger tas for gitt, handler de ansatte og barna også med basis i tidligere erfaringer uten at disse forventningene utfordres, eller stilles spørsmål ved. På denne måten kan normaliteter befestes, som får avgjørende, men ikke alltid ønskede eller intenderte konsekvenser for barn. Dersom normaliteter alltid tas for gitt, kan dette medføre som konsekvens for barn at likhet heller enn forskjellighet er det som imøtekommes, og rom for mangfold snevres inn. Slik kan utsatte barn og/eller barn med etnisk minoritetsbakgrunn, jenter og gutter sett under nye lyskastere bli til bekymring og skape nye «unormaliteter».

Min studie viser betydningen av at normalitet tematiseres og problematiseres i faglige refleksjoner og det pedagogiske arbeidet. En viktig utfordring for ansatte er da å få øye på sine tatt-for-gittheter om normalitet og diskutere dette sammen. Da kan det eksempelvis stilles spørsmål ved hva som tas for gitt når det gjelder normalitet, og hvilke antakelser om normalitet som virksomheten synes å bygge på. Spørsmål kan også stilles til hvilke barn som skapes i barnehagen, og på hvilken måte dette gagnar barn. Ved at ansatte gis tid og anledning kan ansatte i barnehagen få syn på hvilke tatt-for-gittheter som finnes i egen praksis, og anledning til å høre om, og forholde seg til ny kunnskap som viser hva denne tiden (nåtiden), samfunnet, barnehager og ansatte tar for gitt

når det gjelder normalitet. Studien min kan bidra til dette, og gi anledning til å reflektere over om det kan finnes utfordringer ved barnehagens ønsker og intensjoner sett i relasjon til hvilke siktemål arbeidet har, og hvordan det praktiske arbeidet utføres. Slik kan egne (ansattes) og barnas dilemma identifiseres, slik jeg ser det. Det vil samtidig være slik at det er komplisert og vanskelig å få øye på hvordan normalitet gjøres og bygges i barnehagen. Men om man tar utgangspunkt i å analysere og vurdere hvilke normalitetsforventninger som institusjonen synes å legge til grunn, kan det bli enklere å få øye på hvilke normaliteter som arbeidet konsentreres om, og hvilke intenderte – men også uintenderte – følger normalitetsforståelser kan få.

Studien min kan medføre implikasjoner for praksisfeltet idet den viser at også ansatte er utsatt for institusjonelle forventninger knyttet til måter å være ansatte på. Jeg har pekt på mulige spenningsforhold for ansatte som på den ene siden anerkjenner barns mangfoldige normaliteter. På den annen side innordner ansatte seg forventninger knyttet til vurdering og måling som legger føringer for hvordan det normale barnet skal være. Forskning viser at ulike kommersielle konsepter synes å være en faktor som er blitt stadig mer vanlig i barnehagen, og noe som pedagoger opplever at de ikke kan komme utenom (Aabro, Larsen & Pedersen, 2017). Dersom det forholder seg slik, kan pedagoger, slik jeg ser det, like fullt forholde seg refleksivt til kommersielle konsept. Som et alternativ til å overta innhold og føringer fullstendig, kan ansatte forsøke å gjøre konseptet til sitt eget – det vil si å forholde seg kritisk og synliggjøre hvilke normalitetsforståelser som ligger i et konsept. Dersom pedagoger fester lit til eget faglige skjønn, kan dette åpne opp mulighetsrom for pedagoger og skape mening i arbeidet med barnehagekonsept og praksis. Studien min kan også bidra med å skape motstandskraft hos ansatte når deres egen drøfting og analyse viser fare for ensformige kategorier som snevrer inn, heller enn å åpne opp mulighetsrom for mangfoldige identiteter og normaliteter. Gjennom faglige vurderinger og skjønn kommer også pedagogenes faglige ansvarlighet til syne (Aabro, Larsen

& Pedersen, 2017, s. 38). Videre finnes støtte i rammeplanen som framholder at det pedagogiske arbeidet skal begrunnes i, beskrives, analyseres og fortolkes ut fra barnehagens planer, barnehageloven og rammeplanen (2017, s. 38).

Studiens implikasjoner for praksisfeltet kan følgelig også belyses ved å relatere studiens resultater til rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017). Rammeplanens barn (det ønskede, normale barnet) framtrer som modig, selvstendig og ansvarlig. I dette bildet er det rasjonelle barnet synlig. Samtidig forventes rammeplanens barn å verdsette forskjellighet og mangfold. Dette kan være en utfordring dersom barnehagens delte livsverden i all hovedsak søker, støtter og berømmer likhet, slik studien min antyder. Rammeplanens barn skal bli kjent med egne og andres følelser, og det skal ikke «overlates et ansvar det ikke er rustet til å ta» (s. 27). Da framstår det som et dilemma når barn forventes følelsemessig kontroll og i hovedsak å ta ansvar for dette selv. Det kan også tenkes å være «et ansvar de ikke er rustet til å ta» når barn forventes, ved hjelp av sin indre fornuftsstemme, å tenke og handle rasjonelt. Jeg ser også dilemma knyttet til at barns bevegelsesglede, som i henhold til rammeplanen skal fremmes, mens barn samtidig – slik studien viser – forventes å ha rolige, kontrollerte kropper. Barnehagen kan videre utfordres i tilknytning til rammeplanens målsetting om at barn skal lære å tenke kritisk, handle etisk og vise solidaritet.

I rammeplanen kan vi også lese forventninger om at barn skal gis rom til å ytre seg kritisk og vise motstand ved uenighet (Rammeplanen, 2017, s. 21). I dette ligger det etter mitt syn forventninger om at barns rett til å ytre motstand også får betydning i den mening som gis normalitet. Etter mitt syn kan det å ta barns motstand til etterretning være en veg for ansatte å gå for å få øye på normalitetsforventninger. Motstandshandlinger for barnehagebarn kan gi viktige sosiale erfaringer og bidra til utvikling av kritisk innsikt og evne til å handle ut fra dette. Barns motstand kan også forstås som et forsøk på forhandling omkring ulike måter å bli til som subjekt i barnehagen. Å regulere seg «blindt» i

henhold til autoriteter, gir andre erfaringer enn det å opponere mot opplevd urett for egen eller andres del. Slik framgår det at motstand kan være viktig for barns utvikling av styrke, mot og evne til utholdelse. Å være pragmatisk i møter med barns kroppsliggjorte uttrykk for motstand, kan også medføre at voksne kommer nærmere barns perspektiv og får et bedre utgangspunkt for å kunne utfordre barns kritiske tenkning. Samtidig kan det være slik at barna kanskje har noe å lære de voksne. Når barn med sin motstand retter søkelyset mot normer og verdier som framholder hva som er godt, riktig eller vellykket, og peker bortenfor dem, kan ansatte øke sin bevissthet. Slik kan også barns motstandshandlinger synliggjøre mulige veier til forandring av normaliteter.

Studien bidrar til å forstå normalitet som et fenomen som handler mye om implisitte, og eksplisitte forventninger, og til å tydeliggjøre prosesser som viser hvordan normalitet vokser fram. Ulike tider fokuserer på ulike (u)normaliteter, og endringer er ikke så enkelt å fange opp. Utfordringen for både utdanningsinstitusjoner og de ansatte er i en tid/et samfunn/en barnehage å skape rom (billedlig og bokstavelig) for sammen å kunne oppdage, vurdere og støtte hverandre i å identifisere og analysere forestillinger og vaner som kan knyttes til normalitetsforventninger. Aktuelle spørsmål å belyse kan være: Hvilke identiteter er mulige for barn å utvikle i vår virksomhet? Hvordan kan vi anerkjenne forskjellighet og skape rom for mangfold i vår virksomhet? Det kan også handle om å granske hvilke kategorier som velges og brukes i vurdering av barn, noe som kan betraktes som tilfeldig – samtidig som de legges til grunn for hvordan barn forstås, møtes og ønskes å være. Når en kategori som beskriver en bestemt type atferd oppstår, skapes det samtidig nye måter å være på, og nye normaliteter. Studien min kan kaste lys over hvordan normalitetsforventninger og prosesser knyttet til å utvikle barns normalitet får betydning for de personlige identiteter som gis rom – og således dannes, og at dette har betydning for hva vi ser og hvordan barn blir møtt, forstått og beskrevet.

Samtidig er det viktig å reflektere over hva som kan være mulige forklaringer på at barn forventes å være først og fremst rasjonelle. I intervju samtaler presiserer flertallet av deltakerne betydningen av at barn får utvikle seg i takt med seg selv, og sin egen unike normalitet. Ansatte peker også på hvor viktig det er at barn får utvikle seg «holistisk», altså både som «psykisk» og som «fysisk» subjekt. Hva kan da være mulige årsaker til at praksis blir så ulik det intenderte? Jeg har tidligere vist til Bengtsson og foreslått at det kan dreie seg om at ansatte ikke har den nødvendige avstanden til sin egen praksis til å være i stand til å beskrive hva de gjør (2013b). Kan det også handle om uintenderte resultater av det pedagogiske arbeidet i praksis, når barns normalitet synes koblet til å være rasjonell og fornuftig? Studiens bidrag kan også handle om å utfordre til refleksivitet knyttet til hvordan barns følelsesuttrykk møtes av ansatte i barnehagen. Som en del av det å være rasjonell, forventes det av barn å dempe sine uttrykk og søke å unngå sterke følelser som sinne og gråt. Jeg stiller ikke i studien min spørsmål ved betydningen av at barn utvikler evne til selvkontroll. Formålet med å utvikle god selvkontroll er å kunne klare et visst press uten å gi opp, noe som gir utholdenhet. Like fullt peker resultatene på det kompliserte for barn å skulle regulere seg selv ved hjelp av sin indre fornuftsstemme. Voksne kan støtte barn i denne krevende oppgaven ved å møte barna følelsesmessig og bekrefte barnets følelser og følelsenes gyldighet (se også Jørgensen, 2017).

Det kan hevdes at barnehagens livsverdener avspeiler tendenser som er tydelige i samfunnet forøvrig, og nordisk forskning knyttet til bindende retningslinjer for barnehagen viser at spor av «edu» (education) er mer synlig enn spor av «care» (omsorg) (Vallberg Roth, 2014). Her framkommer et holistisk syn på læring i et livslangt perspektiv, heller enn et holistisk syn på barn, og en intensivert kognitiv akademisk orientering på det individuelle nivået (se også Alasuutari, Markström & Vallberg Roth, 2014). En utfordring både for utdanningsinstitusjoner og for ansatte i barnehagen kan således være å problematisere hvordan

bilder av det normale barnet forhandles fram gjennom standardisering, og stille spørsmål ved om en slik praksis signaliserer en gradvis bevegelse mot en mer akademisk barnehage?

7.4 Videre forskning

Mitt mål er at denne studien gir et bidrag til betydningen av å utforske og synliggjøre tatt-for-gitte fenomen i barnehagen generelt, og fenomenet normalitet spesielt. Fenomenet normalitet er sentralt i barnehagen, og den mening som gis og hva som uttrykkes som forventninger til normalitet, får betydning for barns eksistens og livsverdener i barnehagen. Samtidig viser studien at ansatte tenker i lange perspektiv når de legger til rette for barns normalitet, og at de knytter dette til en antakelse om at «det normale barnet» har best sjanse til å få dele livsverden med andre i det livet som følger.

Min studie har belyst aktuelle og betydningsfulle sider ved fenomenet normalitet i barnehagen. Studiens resultater har ført til nye og interessante spørsmål som andre studier og videre forskning kan utforske i tilknytning til normalitet. Fenomenet kan undersøkes fra andre synsvinkler, og/eller basert på andre forståelser som vil kunne gi nye kunnskapsbidrag om normalitet i barnehagen. Samtidig er det ikke alle sider ved en komplisert livsverden som lar seg utforske, og enkelte spørsmål kan bli stående ubesvarte. Mens jeg var en del av, og gjorde observasjoner i barnehagen, undret jeg meg over hvilke perspektiver barnas foreldre ville ha bidratt med, dersom jeg hadde inkludert intervjuer med dem i studien min. Hvilken mening ville foreldre ha gitt til normalitet? Forskning viser at foreldre ikke alltid er enig i barnehagens eller andre instansers oppfatninger av deres barns normalitet/avvik. Videre forskning kan således rette fokus mot foreldre som viktige bidragsyttere i forståelsen av normalitet. Resultater fra studien min antyder at barn som kroppsliggjorte subjekter kan tenkes ha en større plass i foreldres oppfatning av normalitet, enn det som kan synes å være tilfelle i barnehagen. Hvilken betydning kunne det således

få dersom foreldres kunnskap om barn(et) ble en tydeligere del av barnehagens pedagogiske tenkning og praksis? Barnehagekonseptet som ansatte i studien forholder seg til har også særlig søkelys på bedre samhandling med foreldre, i tillegg til å satse på tidlig intervensjon. Videre forskning kunne rettes mot å undersøke hvilke rom som skapes for at foreldres erfaring med og bilder av barnet får en sentral plass i forståelsen av og i møter med barnet i barnehagen.

Studien min har ikke fokusert spesifikt på om og hvilken betydning kjønn kan ha når det gjelder den mening som gis normalitet. Samtidig framkom antakelser om at det kan være mulig å identifisere både tradisjonelle, men også nye måter å «være som gutt» eller «være som jente» på, uttrykt gjennom normalitetsforventninger. Spørsmål av interesse i videre forskning kan således være hvilke muligheter jenter, henholdsvis gutter har til å være noe annet eller mer enn det som mer tradisjonelle oppfatninger forventer av dem. Studien åpner også for videre forskning knyttet til barn med minoritetsspråklig bakgrunn, særlig sett i lys av kulturelle ulikheter når det gjelder hva som er «det normale barnet». Hvilke muligheter og begrensninger eksisterer i barnehagen for minoritetsspråklige barn når det gjelder å utvikle et godt selvilde med stolthet til egen kultur – og samtidig lære å forholde seg til oppfatninger og forventninger i en forandret livsverden? Dette er kompliserte sider ved en tvetydig livsverden, og forskning som retter fokus mot kulturelle forskjeller ved normalitetsoppfatninger kan bidra til å skape større rom for barns ulikheter og mangfold, også i et generelt perspektiv. Studiens resultater knyttet til det normale barnet som rasjonelt og fornuftig, kan også gi innfallsvinkler til videre forskning. Det er av interesse å utforske hvorvidt det eksisterer ulike forventninger knyttet til etnisitet og kjønn når det gjelder verdier som å være rasjonell, fornuftig og med en kontrollert kropp. Studien min antyder slike forskjeller, men her er det behov for å gå mer i dybden, kanskje også med andre innfallsvinkler eller metoder som kan åpne for nye perspektiver.

Å forske i en større, internasjonal sammenheng kan også belyse hvilken betydning normalitet som et tatt-for-gitt fenomen kan ha under andre betingelser og kontekster, slik «førskole» i andre land innebærer. Det er av interesse å utforske betydningen av det rasjonelle, kontrollerte barnet som en normalitetsforventning også i andre deler av verden, og således kunne belyse sammenhenger mellom internasjonale tendenser og pedagogisk tenkning og praksis i våre norske barnehager. Økt oppmerksomhet og bevissthet knyttet til gjenkjennbare tendenser som presenteres gjennom utdanningsforskning, kan også føre til at barnehageansatte i større grad reflekterer over, og kritisk tar stilling til hvorvidt de ønsker gitte internasjonale trender velkommen – sett i relasjon til implikasjoner ved normalitetsforventninger til barn.

8 Litteraturliste

- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. Aurskog: Tano Aschehoug.
- Abrahamsen, G. (2010). *Et levende blikk: samspillsobservasjon som metode for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Alasuutari, M. & Karila, K. (2010). Framing the Picture of the Child. *Children & Society, (24)*, 100-111.
- Alasuutari, M. & Markström, A. M. (2011). The making of the ordinary child in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research, 55(5)*, 517-535. doi:10.1080/00313831.2011.555919
- Alasuutari, M. (2013). Voicing the child? A case study in Finnish early childhood education. *Childhood, 21(2)*, 242-259. DOI: 10.1177/0907568213490205
- Alasuutari, M., Markström, A. M. & Vallberg-Roth, A. C. (2014). *Assessment and documentation in early childhood education*. London New York: Routledge.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur. AB.
- Andenæs, A. (2012). Hvilket barn? Om barneliv, barnehage og utvikling. *Nordisk Barnehageforskning, 5(1)*, 1-14.
- Andersen, P. Ø. (2018). *Følelser og pædagogik: I samfundsteoretisk perspektiv*. København: Hans Reitzel.
- Angell-Jacobsen, M. L. (2008). Anerkjennelse av kulturelt mangfold i barnehager: Rekonseptualiseringer av "anerkjennelse" ved hjelp av (auto) etnografi og rhizoanalyser (Master of Education thesis in Multicultural and International Education). Oslo University College. Oslo.
- Angel, B. Ø. (2010). Barnet som aktør og kunnskapsbærer—en utfordring for barnevernets profesjonelle ekspertise. *Tidsskriftet Norges Barnevern, 87(03)*, 141-151.
- Anning, A., Cullen, J. & Fleer, M. (2004). Research Contexts across Cultures. In A, Anning, J. Cullen & M. Fleer, *Early childhood education: Society and culture* (s. 1-23). Sage. Lokalisert på [https://www.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/23533_01_Annings\(Early\)_Ch_01.pdf](https://www.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/23533_01_Annings(Early)_Ch_01.pdf)

Litteraturliste

- Bae, B. (2004). Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie (Doktoravhandling). Høgskolen i Oslo, Utdanningsvitenskapelig fakultet. Oslo.
- Bae, B. (2005). Å se barn som subjekt–noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. *Klar, ferdig, gå–tyngre satsing på de små* (Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lokalisert på https://scholar.google.no/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=%C3%85+se+barn+som+subjekt%E2%80%93noen+konsekvenser+for+pedagogisk+arbeid+i+barnehage&btnG=
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn, nr. 1*, 9–28. Norsk senter for barneforskning.
- Bae, B. (2012). Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns. *International Journal of Early Childhood, 44*(1), 53-69.
- Barth, F. (1998). *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Waveland Press. Lokalisert på http://www.bylany.com/kvetina/kvetina_etnoarheologie/literatura_eseje/2_literatura.pdf
- Bartholdsson, Å. (2007). Med facit i hand: Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor (Doktoravhandling). Socialantropologiska institutionen, Stockholms universitet. Stockholm.
- Bartholdsson, Å. (2007, 6. november). Vänlig maktutövning är en del av skolans vardag. *Skolporten*. Lokalisert på <https://www.skolporten.se/forskning/intervju/subartholdsson-intervju/>
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unity* (Vol. 255). New York: Bantam Books.
- Beatty, A. (2005). Emotions in the field: What are we talking about? *Royal Anthropological Institute, (N.S.) 11*, 17-37.
- Becher, A. A. (2008). Å sette normalitet på prøve i arbeid med minoritetsforeldre og barn. *Tidsskriftet FoU i praksis, 2* (2), 25-42.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter. Människa och vetenskap ur ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg: Daidalos.

Litteraturliste

- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Forfatterne og Studentlitteratur AB.
- Bengtsson, J. (2013a). Embodied Experience in Educational Practice and Research. *Studies in Philosophy and Education*, 32(1), 39-53. doi:10.1007/s11217-012-9328-1
- Bengtsson, J. (2013b). With the lifeworld as ground. A research approach for empirical research in education: the Gothenburg tradition. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13, 1-18.
- Bengtsson, J. (2013). *Sammanflätningar. Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi* (3. utg.). Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. & Løkken, G. (2011). Maurice Merleau-Ponty: Kroppens verdslighet og verdens kroppslighet. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.). (2011). *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idèhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, A. (2015). Barnehagen i en brytningstid: Tradisjoner i spill og praksiser under press i den store barnehagen (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger, Barnehagelærer instituttet. Stavanger.
- Biesta, G. (2012). No education without hesitation: Exploring the limits of educational relations. *Philosophy of Education Archive*, 1-13.
- Bigsten, A. (2015). Fostran i förskolan (Doktoravhandling). Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. Göteborgs Universitet. Göteborg. Lokalisert på file:///Users/livmette/Downloads/gupea_2077_38772_2%20(1).pdf
- Blum, L. (2012). Solidarity, Equality and Diversity as Educational Values in Western Multi-Ethnic Societies. In E. Johansson & D. Berthelsen (Eds.). (2012). *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts* (s. 33-48). Göteborg: Ineko AB.
- Bjervås, L. L. (2011). Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan - En diskursanalys (Doktoravhandling). Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. Göteborgs Universitet. Göteborg. Lokalisert på https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25731/1/gupea_2077_25731_1.pdf
- Borchgrevink, T. & Brochmann, G. (2008). Mangfold uten grenser. *Samtiden*, 117(03), 22-31.
- Borg, E., Kristiansen, I.-H. & Backe-Hansen, E. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt*. Norsk Institutt for Forskning om Oppvekst,

Litteraturliste

- Velferd og Aldring (NOVA Rapport 6, 2008). Lokalisert på http://www.nova.no/asset/3297/1/3297_1.pdf
- Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann, J. (2004). *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. København: Samfunnsforlaget.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Eds.). (2010). *Kvalitative metoder: en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2006). Children of Different Categories: Educational Practice and the Production of Difference in Danish Day-Care Institutions. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 32(1), 145-155. doi:10.1080/13691830500335291.
- Bundgaard, H., Gilliam, L. & Gulløv, E. (2007). Fra kompetencesyn til kompetencekrav. *Dansk pedagogisk tidsskrift*, 55 (1), 24-33.
- Bø, I. (2014). *Kjønnsblind, kjønnsnøytral eller kjønnsbevisst? Pedagoger møter kolleger, barn og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. (2011). Barnehageorganisasjonen—autonomi eller standardisering. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 5(2), 49-66.
- Claesson, S. (2005). Inspiration som vidgar horisonten. I J. Bengtsson (2005). *Med livsvärlden som grund* (s. 135-151). Lund: Studentlitteratur AB.
- Coady, M. (2010). Ethics in early childhood research. In G. Mac Naughton, S. Rolfe & I. Siraj-Blatchford, *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice* (s. 73-84). United Kingdom: McGraw-Hill Education.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2010). *Fra kvalitet til meningsskaping: Morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H. & Nyström, M. (2011). *Reflective lifeworld research*. (2. utg.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Davis, L. J. (2013). *The end of normal*. Michigan: University of Michigan Press.
- Djelic, M. L. & Sahlin-Andersson, K. (Eds.). (2006). *Transnational governance: Institutional dynamics of regulation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Ordfront forlag.

Litteraturliste

- Dolk, K. (2017). «För barn är det roligt.» Normer, delaktighet och vägar till förändring. I M. Øksnes & M. Samuelsson (Red.). (2017). *Motstand* (s. 42-61). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M.B. (2012). Å møte barn med tillit og respekt gjennom å «se» hele barnet. I V. Glaser, K.H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.). *Barnehagens grunnsteiner: formålet med barnehagen* (s. 199-208). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, B. J., Hognestad, K., Svenning, B. & Winger, Nina. (2010). Små barns stemmer i forskning. Noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen. *Barn*, 3, 31-46.
- Eide, B.J. & Winger, N. (2008). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Eilifsen, M. (2018, 23. mai). Barnehagelærerens lojalitet, trengs det i dag? *forskning.no*. Lokalisert på <https://forskning.no/blogg/religion-og-kulturmoter/barnehagelaererens-lojalitet-trengs-det-i-dag>
- Einarsdottir, J., Puroila, A. M., Johansson, E. M., Broström, S. & Emilson, A. (2015). Democracy, caring and competence: Values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International Journal of Early Years Education*, 23(1), 97-114.
- Ekström, K. (2007). Förskolans pedagogiska praktik - Ett verksamhetsperspektiv (Doktoravhandling). Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning. Umeå universitet. Umeå. Lokalisert på <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:145316/FULLTEXT01.pdf>
- Ellegaard, T. (2004). Selfgovernance and competence: Teacher's construction of the competent child. I H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (2004). *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies* (s.177-189). København: Samfunnsforlaget.
- Emilson, A. (2007). Young children's influence in preschool. *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 11-38.
- Emilson, A. (2008). Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagsliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan (Doktoravhandling). Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs Universitet. Göteborg.
- Emilson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2012). Jakten på det kompetenta barnet. *Nordisk barnehageforskning*, 5(21), 1-16.

Litteraturliste

- Emilson, A. & Johansson, E. (2009). The desirable toddler in preschool: values communicated in teacher and children interactions. *Participatory Learning and the Early years Research and Pedagogy*, 61-77.
- Emilson, A. & Johansson, E. (2013). Participation and gender in circle-time situations in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 21 (1), 56-69.
- Fandrem (2014). Forstå og gjøre seg forstått. Omsorg og tilrettelegging for barn med innvandrerbakgrunn. I V. Glaser, I. Størksen & M.B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (s. 269-293). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Foucault, M. (1975/1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. London: Allen Lane.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Pantheon.
- Franck, K. (2013). Normality and deviance in Norwegian day-care institutions. *Childhoods Today*, 7(1), 1-19. Lokalisert på https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2381921/Vol_7_1_ChildhToday.pdf?sequence=3
- Franck, K. (2014). *Constructions of Children In-between Normality and Deviance in Norwegian Day-care Centres (Doktoravhandling)*. Norwegian University of Science and Technology [NTNU]. Faculty of Social Science and Technology Management. Norwegian Center for Child Research [NOSEB]. Trondheim. Lokalisert på https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/269124/1/693645_FULLTEXT01.pdf
- Franck, K. & Nilsen, R. D. (2015). The (in) competent child: Subject positions of deviance in Norwegian day-care centres. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(3), 230-240.
- Franck, K. (2018). «Hun er ikke så flink til å dele». En alternativ tilnærming til sosiale normer om deling i barnehagen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4, 104–118.
- Fugelsnes, K., Röthle, M. & Johansson, E. (2013). Values at stake in interplay between toddlers and teachers. *Varied perspectives on play and learning: Theory and research on early years education*, 109-125.
- Gadamer, H.-G. (1986). *The relevance of the beautiful and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.

Litteraturliste

- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi: utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Giæver, K. (2016, 17. november). Barnehagen kan ikke være fargeblind. *Barnehage.no*. Lokalisert på <https://www.barnehage.no/artikler/barnehagen-kan-ikke-vaere-fargeblind/426443>
- Glaser, V. (2013). Ansvarliggjøring og myndiggjøring av barnet – i et danningsperspektiv. I K. Steinholt & M. Øksnes (Red.), *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter* (s. 134-149). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M.B. (Red.). (2014). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Granbom, I. (2011). «Vi har nästan blivit för bra»: Lärares sociala representationer av förskolan som pedagogisk praktik (Doktoravhandling). Dissertation Series No: 15. School of Education and Communication. Jönköping University. Jönköping. Lokalisert på <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:442237/FULLTEXT01.pdf>
- Greve, A. & Løndal, K. (2012). Læring for lek i barnehage og skolefritidsordning. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5(19), 1–14.
- Greve, A. (2007). Vennskap mellom små barn i barnehagen (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultetet. Institutt for spesialpedagogikk. Oslo.
- Greve, A. (2008b). Ulike strategier for resultatpresentasjon av fenomenologiske barnehagepedagogiske observasjonsstudier. (Different strategies for result presentations of phenomenological observational studies). *Barn* 26(4), 63-76.
- Greve, A. (2017, 23. november). Det er i leken barn lærer språk. *barnehage.no*. Lokalisert på <https://www.barnehage.no/artikler/det-er-i-leken-barn-laerer-sprak/427177>
- Grindheim, L.T. (2013). Barns motstand som demokratisk deltaking i basebarnehagen. I *UTBILDNING & DEMOKRATI*, 22(2), 37-57.
- Groth, S., Sjöholm, S. & Udd, R. (2017). *Det kompetenta barnet - Ett ideal av sin tid: En diskursanalys av förskollärares fokusgruppsamtal om det kompetenta barnet*. Jönköping University. Jönköping. Lokalisert på <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1135985/FULLTEXT02.pdf>

Litteraturliste

- Grue, L. (2016). *Normalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundersen, D. (2009). Normal-regelrett. I *Store Norske leksikon*. Lokalisert på:
https://snl.no/normal_-_regelrett
- Hacking, I. (1990). *The taming of chance* (Vol. 17). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og tid*. Oslo: Pax.
- Hellesnes, J. (1997). Kampen mot det unormale - Om medisin, makt og tilpassingspress. *Tidsskrift for den Norske Laegeforening*, 117(22), 3251-3253.
- Hellman, A. (2010). Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkheter och normalitet på en förskola (Doktoravhandling). Göteborgs Universitet. Utbildningsvetenskapliga fakulteten. Göteborg. Lokalisert på
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22776/2/gupea_2077_22776_2.pdf
- Hogsnes, H.D. (2007). Fra sosialpedagogisk tradisjon til (før-)skoleorientert praksis: Et kritisk lys på nyere norsk barnehagepolitikk og praksis. *Barn nr. 1*, s. 45–63. Norsk senter for barneforskning. Hentet fra:
<https://www.ntnu.no/documents/1272099285/1274185019/Barn+nr+1+-+2007+hogsnes2.pdf/07b27f45-4ba6-448d-9cf9-8987fa2c108d>
- Howe, K. & Eisenhart, M. (1990). Standards for qualitative (and quantitative) research: A prolegomenon. *Educational researcher*, 19(4), 2-9. Lokalisert på:
https://www.colorado.edu/education/sites/default/files/attached-files/Howe_Eisenhart_Stds_for_Qualitative_Research.pdf
- Husserl E. (2014). *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology*. London New York: Routledge Ltd.
- Holgersen, S. E. (2007). Kan Daniel Sterns kernebegreber bidrage til en fænomenologisk orienteret musikpsykologi? *Psyke & Logos*, 28(1), 17, 86-102.
- Høier, J. (2010). Tidlig innsats for livslang læring—Et språklig perspektiv på barnehagens arbeid med 4–5-åringene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(04), 330-342.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Williston: Teachers College Press.
- James, A. & Prout, A. (2015). *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. New York: Routledge.

Litteraturliste

- Jansen, T.T. (2004). Norsk forord i E. Nordin-Hultman: *Pedagogiske miljøer og barns subjektsskaping* (s. 9-11). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Jensen, M. J. M. (2008). De andra hos Merleau-Ponty: Om fenomenologisk intersubjektivitet. Södertörns Högskola. Huddinge. Lokalisert på <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:15808/FULLTEXT01.pdf>
- Johansson, E. (1999). Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan (Doktoravhandling). ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS. Göteborg.
- Johansson, E. (2001). Morality in Children's Worlds – Rationality of Thought or Values Emanating from Relations? *Studies of Philosophy and Education* 20, 345-358.
- Johansson, E. & Samuelsson, I. P. (2001). Omsorg—en central aspekt av förskolepedagogiken: Exemplet måltiden. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(2), 81-101.
- Johansson, E. (2002). Morality in Preschool Interaction: Teacher's Strategies for Working with Children's Morality. *Early Childhood Development and Care*, 172(2), 203-221.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv: Forskarens och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 42-57.
- Johansson, E. (2004). Moral i små barns värld. I J. Bengtsson (Red.). *Utmaningar i filosofisk pedagogik* (s. 249-266). Lund: Forfatterna och Studentlitteratur.
- Johansson, E. (2005). Etik med små barns ögon. I J. Bengtsson (Red.). *Med livsvärlden som grund* (s. 175-195). Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. (2007). *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar* (Vol. 251). Göteborg: Universitetet.
- Johansson, E. (2011). Investigating Morality in Toddler's Life-Worlds. In E. Johansson & J.E. White (Eds.). *Educational Research with Our Youngest Voices of Infants and Toddlers* (s. 39-62). Springer: Dordrecht Heidelberg London New York.
- Johansson, E. (2013). *Små barns läring: Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johansson, E. & Løkken, G. (2013). Sensory pedagogy: Understanding and encountering children through the senses. *Educational Philosophy and Theory*, 46(8), 886-897. DOI:10.1080/00131857.2013.783776

Litteraturliste

- Johansson, E. (2015). «Gustav får visst sitte i tjejsoffan!» *Etik och genus i förskolebarns världar*. Stockholm: Liber AB.
- Johansson, E., Fugelsnes, K., Mørkeseth, E.I., Røthle, M., Tofteland, B. & Zachrisen, B. (2015). *Verdipedagogikk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, E. & Emilson, A. (2016). Conflicts and resistance: potentials for democracy learning in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 24(1), 19-35.
- Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *The journal of the learning sciences*, 4(1), 39-103.
- Jørgensen, P.S. (2017, 24. mai). Struktur og normer skaper robuste barn. *barnehage.no*. Lokalisert på <https://www.barnehage.no/artikler/struktur-og-normer-skaper-robuste-barn/427531>
- Karsludd, P. (2011). *Sortering og diskriminering eller inkludering*. (Høgskolan Kristianstad Specialpedagogiska rapporter och notiser nr. 6, april 2011). Kristianstad: Høgskolen.
- Kampmann, J. (2004). Det selv-i-agt-tagelige barn. *Psyke & Logos*, 25(2), 21, 516-536.
- Karila, K. (2012). A Nordic perspective on early childhood education and care policy. *European Journal of Education*, 47(4), 584-595.
- Kasin, O. (2010). Kultur som mangfold og enfold I barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 3(2), 63-75.
- Klitmøller, J. & Sommer, D. (Eds.). (2015). *Læring, dannelse og utvikling: Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Koch, A. B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven- Børneinformerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education*, 36(03), 193-210.
- Kommunal- og regionaldepartementet (2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. Ansvar og frihet*. (St.meld. nr. 49, 2003-2004). Oslo: Kommunal- og regionaldepartementet. Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/contentassets/4cd5860b96454b55b3d79eb8a472e768/no/pdfs/stm200320040049000dddpdfs.pdf>
- Korsvold, T. (2016). *Perspektiver på barndommens historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet.

Litteraturliste

- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet (2007). - *og ingen sto igjen: tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16, 2006-2007). Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordisk pedagogik*, 25(1), 16-35.
- Lillevedt, A. S. (2011). Barnehagens usynlige hvithet. *Første steg (2)*, 42-44.
- Lutz, K. (2006). Konstruktionen av det avvikande förskolebarnet - En kritisk fallstudie angåendeutvecklingsbedömningar av yngre barn (Doktoravhandling). Malmö högskola. Malmö Studies in Educational Sciences: Licentiate Dissertation Series 2006:2. Malmö. Lokalisert på <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/5967/Lutz%20inlaga%207%20dec.pdf?sequence=1>
- Lutz, K. (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern - Styrning & administrativa processer* (Vol. 44). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen. Lokalisert på <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/7812/Inlaga%20PDF?sequence=2>
- Lyngseth, E. J. (2014). Forebyggende muligheter i barnehagen gjennom kartlegging og tidlig innsats. I V. Glaser, I. Størksen & M.B. Drugli (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (s. 307-323). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Löfdahl, A. & Häggglund, S. (2012). Diversity in preschool: Defusing and maintaining differences. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(1), 119.
- Løgstrup, K.E. (1993). *Norm og spontaneitet. Etik og politik mellem teknokrati og dilettantokrati*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A.S. Copenhagen.
- Løkke, P.A. (2014). Barnet som forsvant. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 51(11), 922-928.
- Løkke, P.A. (2016, 2. mai). Leken som forsvinner. *dagbladet.no*. Lokalisert på <https://www.dagbladet.no/kultur/leken-som-forsvinner/60153241>
- Løkken, G. (2005). *Toddlerkultur: om et-og toåriges sociale samspill i vuggestuen*. København: Hans Reitzels Forlag.

Litteraturliste

- Løkken, G. (2011). Lived Experience as an Observer Among Toddlers. I E. Johansson & E.J. White (Red.), *Educational Research with Our Youngest. Voices of Infants and Toddlers* (s. 161-180). London New York: Springer.
- Løndal, K. (2010). Revelations in bodily play: A study among children in an after-school program (Doktoravhandling). The Norwegian School of Sport Sciences [NIH]. Lokalisert på <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171291/Londal%202010.pdf?sequence=1>
- Løvlie, L. (2013). Verktøyskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3, 185-199.
- MacLure, M., Jones, L., Holmes, R. & MacRae, C. (2012). Becoming a problem: behavior and reputation in the early years classroom. *British Educational Research Journal*, 38(3), 447–471.
- Mac Naughton, G., Rolfe, S. & Siraj-Blatchford, I. (2010). *Doing early childhood research*. United Kingdom: McGraw-Hill Education.
- Markström, A.M. (2005). Förskolan som normaliseringspraktik: En etnografisk studie (Doktoravhandling). Linköpings Universitet. Utbildningsvetenskap och lärarutbildning. Linköping. Lokalisert på <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:223570/FULLTEXT01.pdf>
- Markström, A. M. (2009). The Parent—Teacher Conference in the Swedish Preschool: A Study of an Ongoing Process as a ‘Pocket of Local Order’. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(2), 122-132.
- Markström, A.M. (2010). Talking about children’s resistance to the institutional order and teachers in preschool. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3), 303–314.
- Markström, A. M. (2011). To involve parents in the assessment of the child in parent–teacher conferences: A case study. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 465-474.
- Meland, A. & Kaldtvetdt, E. (2017). Tracking gender in kindergarten. *Early Child Development and care*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2017.1302945>
- Merleau-Ponty, M. (1968). *The visible and the invisible: Followed by working notes*. Illinois: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1962/ 2014). *Phenomenology of Perception*. New York: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1964/2000). *The primacy of perception*. Illinois: Northwestern University Press.

Litteraturliste

- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (2010). *Child psychology and pedagogy: The Sorbonne lectures 1949-1952*. Illinois: Northwestern University Press.
- Månsson, A. (2008). The construction of «the competent child» and early childhood care: Values education among the youngest children in nursery school. *EDUCARE*, 4, 21-41.
- Månsson, A. (2011). Becoming a Preschool Child: Subjectification in Toddlers During their Introduction to Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 43 (1), 7-22.
- NESH (2006). *Forskningsetiske Retningslinjer for Samfunnsvitenskap, Humaniora, Juss og Teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nilsen, R. D. (2000). Livet i barnehagen: En etnografisk studie av sosialiseringprosessen (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet [NTNU]. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt. Trondheim.
- Nilsen, A. C. E. (2017). Bekymringsbarn blir til. En institusjonell etnografi av tidlig innsats som styringsrasjonal i barnehagen (Doktoravhandling). Universitetet i Agder, fakultet for samfunnsvitenskap. Kristiansand. Lokalisert på <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2435426/BEKYMRINGSBARN+BLIR+TIL+2017.pdf>
- Nome, D. Ø. (2017). De yngste barnas nonverbale sosiale handlingsrepertoar – slik det utvikler seg og kommer til uttrykk i norske barnehager (Doktoravhandling). Universitetet i Agder. Kristiansand. Lokalisert på <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2474174/ph.d.-avhandling+-Dag+Nome.pdf?sequence=1>
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Nordin, A. (2008). Lära för (arbets) livet? - Om löften och begränsningar i diskurser om livslångt lärande. *Nordic Studies in Education*, 28(02), 146-156.
- Nygård, M. & Heggvold, G.I. (2016, 26. april). Ulike syn på barn gir oss ulike syn på læring, som avgjør hva slags barnehage vi får. *utdanningsnytt.no*. Lokalisert på <https://www.utdanningsnytt.no/magasin/2016/april/laringsforstaelser-i-barnehagen/>

Litteraturliste

- Närvänen, A. L. & Markström, A. M. (2015). Co-Producing Children's Sociality in Parent-Teacher Conferences. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(5), 546-563.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2012). *Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris.
- Olafsen, K. S., Torgersen, A. M. & Ulvund, S. E. (2011). Temperament som bidrag i en skreddersydd spedbarns-og småbarnspraksis. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 48(9), 848-855.
- Overton, W.F. (2006). Developmental Psychology : Philosophy. Concepts, Methology. In W. Damon & R. M. Lerner (2006). *Handbook of child psychology. Vol. 1, Theoretical models of human development* (s. 18-88). New York: Wiley.
- Palla, L. (2011). Med blicken på barnet: om ulikheter inom förskolan som diskursiv praktik (Doktoravhandling). Malmö högskola, Lärarutbildningen. Malmö. Lokalisert på <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:445488/FULLTEXT01.pdf>
- Palla, L. (2012). «Vad är det som ska åtgärdas egentligen?» Om dokumentation i specialpedagogiska praktiker inom förskolan. I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning* (s. 185-195). Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- Palludan, C. (2005). Børnehaven gør en forskel: et pædagogisk-antropologisk hverdagslivsstudie af differentieringsprocesser (Doktoravhandling). Aarhus: Danmark Pædagogiske Universitets Forlag.
- Palludan, C. (2007). Two tones: The core of inequality in kindergarten? *International journal of early childhood*, 39(1), 75-91.
- Pettersen, K. S. & Simonsen, E. (2013). *Erkännande: utmaningar för professioner*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2013). *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Pettersvold, M. (2015). Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring (Doktoravhandling). Høgskolen i Lillehammer. Lillehammer. Lokalisert på <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/275517/PhD3%20Pettersvold.pdf?sequence=1>

Litteraturliste

- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). Barnehagelærere med masterutdanning-
potensial for å styrke profesjonen og ivareta barnehagens
samfunnsmandat? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4, 69-87.
- Rasmussen, T. H. (1996). *Kroppens filosof. Maurice Merleau-Ponty*. København:
Semi-forlaget.
- Ricoeur, P. (1973). The model of the text: Meaningful action considered as a text.
New Literary History, 5(1), 91-117.
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language,
Action and Interpretation*. Lokalisert på
https://books.google.no/books?hl=en&lr=&id=8L1CwJ0U_DsC&oi=fnd&pg=PR7&dq=hermeneutics+and+the+human+sciences+&ots=RiksgJDOZE&sig=yeZCFMhix2vShLNvxTY_ws1ZqQ&redir_esc=y#v=onepage&q=hermeneutics%20and%20the%20human%20sciences&f=false
- Rosell, Y. (2016). Møter mellom barn – kontinuitet, dissonans og brudd i
kommunikasjonen (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger, Det
humanistiske fakultet. Stavanger.
- Rossholt, N. (2010). Gråtens mange ansikter. Toner og tempo i barnehagen. *Nordic
Studies in Education*. 30(02), 102-115.
- Rossholt, N. (2012). Kroppens tilblivelse i tid og rom. Analyser av materielle-
diskursive hendelser i barnehagen (Doktoravhandling). Norges teknisk-
naturvitenskapelige universitet [NTNU]. Norsk senter for barneforskning.
Trondheim. Lokalisert på
https://scholar.google.no/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Kroppens+tilblivelse+i+tid+og+rom.+Analyser+av+materielle-diskursive+hendelser+i+barnehagen&btnG=
- Rugvedt, L. (2010). Et skjerpet blikk med kvalitetssikrede verktøy. *Tidsskrift for
Nordisk barnehageforskning*, 3(3), 155-158.
- Røthing, Å. (2016, 17. november). Normkritiske perspektiver og
mangfoldskompetanse. *Bedre Skole*, 3, 33-37. Lokalisert på
<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2016/normkritiske-perspektiver-og-mangfoldskompetanse/>
- Sandberg, A., Lillvist, A., Eriksson, L., Björck-Åkesson, E. & Granlund, M. (2010).
“Special Support” in Preschools in Sweden: Preschool staff’s definition of the
construct. *International journal of disability, development and education*, 57(1),
43-57.

Litteraturliste

- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, M. 2009. Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet [NTNU]. Norsk senter for barneforskning. Lokalisert på <https://core.ac.uk/download/pdf/52110039.pdf>
- Sirnes, T. (2006). Den gode normaliteten. I T. H. Eriksen & J. K. Breivik (Eds.). (2006). *Normalitet* (s. 119-134). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skoglund, R.I. (2014). Danning i barnehagen: Hva kan danningens «mer enn» være? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1(98), 36-46.
- Skreland, L. L. (2016, 15. november). På mandager er det ikke lov med papirfly. En studie av regler og yrkesutøvelse (Et sammendrag av doktoravhandling). *forskning.no*. Lokalisert på <https://forskning.no/partner-universitetet-i-agder-barn-og-ungdom/det-er-for-mange-reglar-i-barnehagen/384304>
- Solberg, A. (2015). Negotiating childhood: changing constructions of age for Norwegian children. In A. James & A. Prout (2015). *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* (s. 111-127). New York: Routledge.
- Solli, K. A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak–motsetninger eller to sider av samme sak. *Tidsskriftet FOU i praksis*, 4(1), 27-45.
- Solli, K. A. (2012). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A.L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 34-55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solvang, P. K. (2011, 9. desember). Hvor normalt er det å være normal? *Sykepleien*, 9 Lokalisert på <https://sykepleien.no/2011/12/hvor-normalt-er-det-vaere-normal>
- Sommer, D. (2003). Børnesyn i utviklingspsykologien: Er et børneperspektiv mulig? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 85-100.
- Sommer, D. (2014). *Barndomspsykologi. Små barn i en ny tid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Steinsholt, K. & Ness, S. A. (2016). *Motstrøms: åpninger i retning av en levende pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Litteraturliste

- Strandell, H. (2012). Policies of early childhood education and care. In A. T. Kjørholt & J. Qvortrup. *The modern child and the flexible labor market* (s. 222-240). Lokalisert på <https://www-dawsonera-com.ezproxy.uis.no/readonline/9780230314054>
- Størksen, I., Ellingsen, I. T., Tvedt, M. S. & Idsøe, E. M. (2013). Norsk vokabulartest (NVT) for barn i overgangen mellom barnehage og skole: Psykometrisk vurdering av en nettbrettbasert test. *Spesialpedagogikk*, 04, 13, 43-56.
- Tangen, R. (2010). Beretninger om beskyttelse. Etske dilemmaer i forskning med sårbare grupper - barn og ungdom. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4, 318-329.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Harvard University Press.
- Taylor, C. (1992). The politics of recognition. I C. Taylor & A. Guttman (Red.). *Multiculturalism and the "Politics of Recognition"* (s. 25-73). Princeton: Princeton University Press.
- Thornberg, R. (2009). The moral construction of the good pupil embedded in school rules. *Education, Citizenship and Social Justice* (4), 3, 245-261.
- Thun, C. (2015). Grenser for norskhet? Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*: 99(3-4), 194- 207.
- Tideman, M. (2004). *Den stora utmaningen: om att se olikhet som resurs i skolan: en studie om «elever i behov av särskilt stöd» och definitionen av normalitet och avvikelser i skolan* [Wigforssinstitutet för välfärdsforskning]. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Tideman, M. (2000). Normalisering och kategorisering. Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning (Doktoravhandling). Lund: Studentlitteratur.
- Tjora, A. (2018). Norm. I *Store norske leksikon*. Lokalisert på <https://snl.no/norm>
- Togsverd, L. (2015). Da "kvaliteten" kom til småbørnsinstitutionerne (Doktoravhandling). Roskilde Universitetet. Lokalisert på https://www.ucviden.dk/portal/files/33478102/togsverd_fin.pdf
- Tudor-Sandahl, P. (1986). *Om barnet inom oss: en introduktion till objektrelationsteori enligt Harry Guntrip*. Stockholm: Liber Förlag.
- Tullgren, C. (2004). Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet (Doktoravhandling). Lärarutbildningen, Malmö högskola. Malmö. Lokalisert på https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/7828/valreglerade_friheten.pdf?sequence=1

Litteraturliste

- Turmel, A. (2008). *A historical sociology of childhood: developmental thinking, categorization, and graphic visualization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ulla, B. (2014). Auget som arrangement – om blick, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæraren. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 8(5), 1-16.
- Ulvik, O. S. (2009). Barns rett til deltakelse - teoretiske og praktiske utfordringer i profesjonelle hjelperes samarbeid med barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 12,1148-1154.
- Uprichard, E. (2008). Children as 'being and becomings': Children, childhood and temporality. *Children & society*, 22(4), 303-313.
- Vallberg Roth, A.-C. & Månsson, A. (2006). Individuelle utveklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan. *Utbildning & Demokrati: Tidsskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, 15(3), 31-60.
- Vallberg Roth, A.-C. & Månsson, A. (2008). Individuelle utveklingsplaner för yngre barn i Sverige: ett kritiskt ämnesdidaktiskt perspektiv. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 1(1), 25-39.
- Vallberg Roth, A.-C. & Månsson, A. (2009). Regulated childhood: equivalence with variation. *Early Years*, 29(2), 177-190.
- Vallberg Roth, A. C. (2014). Nordic comparative analysis of guidelines for quality and content in early childhood education. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 8, 1-31.
- Vik, S. (2016). Tidlig innsats i barnehagen: En studie av barnehagelæreres forståelse av egen profesjonsrolle. *CEPRA-sriben* (19), 14-21.
- Vilhauer, M. (2010). *Gadamer's Ethics of Play: Hermeneutics and the Other*. Lanham: Lexington Books.
- Van Manen, M. (2015). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2. utg.). Walnut Creek: Left Coast Press inc.
- Zachrisen, B. (2013). Interetniske møter i barnehagen: Vilkår for barns samhandling i lek (Doktoravhandling). University of Stavanger, Faculty of Arts and Education. Stavanger.
- Øksnes, M. & Samuelsson, M. (Red.).(2017). *Motstand*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Litteraturliste

- Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Østrem, S. (2007). Utagerende go' gutter og irriterende, forsiktige jenter. I Å. Elden & J. Westerstrand, *Guts and Glory: festtidsskrift til Eva Lundgren* (s. 116-138). Lokalisert på <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:173419/FULLTEXT01.pdf>
- Østrem, S. (2010). Verdibasert formål eller vilkårlige detaljmål? *Nordisk barnehageforskning*, 3(3), 191-203.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Overland, S. & Sinding, A. I. (2016, 11. mars). Tre teser om destruktive tendenser i dagens samfunn. *Aftenposten*. Lokalisert på <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/m6150/Tre-teser-om-destruktive-tendenser-i-dagens-samfunn--Svein-Overland-og-Aksel-Inge-Sinding>
- Aabro, C., Larsen, A. O. & Pedersen, A. S. B. (2017). *Programmering af pædagogikken. Pædagogers virke mellem koncept og kontekst*. Center for Daginstitutionsforskning, Roskilde Universitet. Roskilde. Lokalisert på https://bupl.dk/wp-content/uploads/2017/12/uncategorized-programmering_af_paedagogikken_2017-2188.pdf
- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg S. & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Litteraturliste

Vedlegg

Vedlegg 1 – Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Liv Mette Strømme
Institutt for barnehagelærerutdanning v. Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 04.12.2015

Vår ref: 45598 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.11.2015.
Meldingen gjelder prosjektet:

45598: Normalitet i barnehagen - barnehageansattes og barns erfaring og forventninger til det å "være normal"

Behandlingsansvarlig: Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig: Liv Mette Strømme

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og 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/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Vedlegg

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 10.08.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen
Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 21 88 Vedlegg: Prosjektvurdering

Åsne Halskau

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kyre.svarval@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD SVI, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsdma@hivut.no

Vedlegg 2 – Informasjonsbrev til foreldre/foresatte i barnehagen

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

Å være barn i barnehagen. Barnehageansatte og barns erfaring og forventninger til hvordan barn «skal være»

1 Bakgrunn og formål

Studien min er en doktorgradsstudie, og jeg er ansatt i en stipendiatstilling ved universitetet i Stavanger, ved Institutt for Barnehagelærerutdanning. Jeg jobber ikke sammen med andre i denne studien.

Jeg ønsker å undersøke hvilke erfaringer og forventninger voksne og barn i barnehagen har til det å "være barn". Intensjonen med prosjektet er å undersøke hvordan både barn og voksne tenker at barn skal være i barnehagen. Hvordan kan barn utfolde seg, hva forventes det at barn skal kunne/hvilke kompetanser forventes det at barn utvikler? Så vil jeg være opptatt av hvilke verdier som ligger til grunn for hvordan barn bør være. Jeg ønsker også å komme nær de ulike situasjonene hvor voksne og barn er sammen, for å kunne observere uttrykk for forventninger knyttet til barns ulike væremåter. Studien min skal *ikke* vurdere hvordan deltakerne utøver arbeidet sitt, eller om man "lever opp til" eventuelle krav og forventninger til barnehagen. Jeg skal heller ikke vurdere barn eller deres væremåter, men ha fokus på hvordan barn og voksne kan oppleve at barn i barnehagen skal være.

2 Hva innebærer deltakelse i studien?

Måten jeg kommer til å samle inn data på, er ved å intervjuer de ansatte i barnehagen, og ved å gjøre videoopptak av situasjoner som samlingsstund, frilek, og måltider. Men først kommer jeg til å være tilstede en periode på et par uker, for å bli litt kjent og la barn og voksne bli kjent med meg. For å anonymisere kommer jeg til å benytte kodesystem, og fiktive navn. Innsamling av data vil skje i løpet av våren 2016 og eventuelt påfølgende høst. Tema jeg vil snakke med de ansatte om fokuserer som nevnt på hvordan de tenker at barn i barnehagen bør være, samt erfaringer og forventninger knyttet til barns væremåter og kompetanser. Fokus i observasjoner vil være på barns og voksnes samspill, i lek, måltid og i ulike samtaler. Jeg kommer ikke til å intervjuer barna.

Hva skjer med informasjonen om ditt barn?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Opptakene blir sett av meg selv og min veileder, og kan vises i begrensede forskningssammenhenger, men da under mitt ansvar og plikt til å følge etiske regler. Opptak og liste med kodete navn lagres på ulike steder, og tilgang til disse har kun jeg som forsker. Deltakere i studien min vil ikke kunne gjenkjennes når jeg publiserer avhandlingen.

Prosjektet mitt planlegges å pågå mellom august, 2015 og august 2018. Datamaterialet skal lagres i 5 år etter prosjektslutt, til august 2023. Daglig ansvarlig for datamaterialet vil etter avsluttet prosjekt overtas av min veileder, professor Eva Johansson ved universitetet i Stavanger.

Frivillig

Det er frivillig å delta i studien. Dersom du ikke ønsker at ditt barn skal delta, vil ikke dette medføre noen konsekvenser for barnet eller foreldresamarbeidet, og barnehagen legger opp til andre aktiviteter for han/henne denne perioden.

deltakelse

Vedlegg

Om du gir tillatelse til at ditt barn kan delta, kan du likevel når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger knyttet til ditt barn bli anonymisert.

Dersom du ønsker at ditt barn får anledning til å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med styrer eller pedagogisk leder i barnehagen, og deretter tar styrer kontakt med meg: Liv Mette Strømme, tlf.nr: 45 43 71 24. Min veileder heter: Eva Marianne Johansson, hun er professor ved universitetet i Stavanger og kan nås på tlf.nr: 51 83 36 13. Dersom det er behov for at jeg møter foreldre for å tydeliggjøre mer rundt studien så kan dette ordnes.

Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til at mitt barn deltar i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og gir min tillatelse:

(Signert av foreldre/foresatte, dato)

Vennlig hilsen

Liv Mette Strømme

Spesialist i klinisk pedagogikk/doktorgradsstipendiat ved universitet i Stavanger.

Vedlegg 3 – Informasjons- og samtykkeskriv til ansatte

Informasjons- og samtykkeskriv til ansatte

Til prosjektet: *Å være barn i barnehagen. Barnehageansatte og barns erfaring og forventninger til hvordan barn «skal være».*

3 Bakgrunn og formål

Studien min er en doktorgradsstudie, og jeg er ansatt i en stipendiatstilling ved universitetet i Stavanger, ved institutt for utdanning av barnehagelærere. Jeg jobber ikke sammen med andre i denne studien.

Jeg ønsker å undersøke hvilke erfaringer og forventninger voksne og barn i barnehagen har til det å "være barn". Intensjonen med prosjektet er å undersøke hvordan både barn og voksne tenker at barn skal være i barnehagen, hvordan de kan utfolde seg og framtre, og om hvilke verdier som ligger til grunn for hvordan barn bør være. Jeg ønsker også å komme nær de ulike situasjonene hvor voksne og barn er sammen, for å kunne observere uttrykk for forventninger knyttet til barns ulike væremåter. Studien min skal *ikke* vurdere hvordan deltakerne utøver arbeidet sitt, eller om man "lever opp til" eventuelle krav og forventninger til barnehagen. Jeg skal heller ikke vurdere barn eller deres væremåter, men ha fokus på hvordan barn og voksne opplever at barn i barnehagen skal være.

4 Hva innebærer deltakelse i studien?

Måten jeg kommer til å samle inn data på, er ved å intervju de ansatte i barnehagen, og ved å gjøre videoopptak av situasjoner som samlingsstund, frilek, og måltider. Men først kommer jeg bare til å være tilstede en periode på

et par uker, for å bli litt kjent og la barn og voksne bli kjent med meg. Jeg kommer ikke til å skrive ned barnas navn, heller ikke de voksnes, men benytte kodesystem. Innsamling av data vil skje i løpet av våren 2016 og eventuelt påfølgende høst. Tema jeg vil snakke med de ansatte om fokuserer som nevnt på hvordan de tenker at barn i barnehagen bør være, hvilke verdier som legges til grunn, samt erfaringer og forventninger knyttet til barns væremåter. Fokus i observasjoner i ulike situasjoner vil være utsagn og uttrykk som omhandler/sier noe om nevnte tema. Jeg kommer ikke til å intervju barna. Dersom barnehagen benytter filosofiske historier til refleksjon sammen med barna, kan det være aktuelt for meg å fokusere på barnas refleksjoner for å forsøke å få innblikk i hvordan barn tenker at barn i barnehagen skal være.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Ingen andre enn meg selv og min veileder vil kunne se opptakene. Opptak og liste med kodete navn lagres på instituttets server, hvor ingen andre kan få tilgang til dem. Deltakere i studien min vil ikke kunne gjenkjennes når jeg publiserer avhandlingen.

Prosjektet mitt planlegges avsluttet 10. august, 2018. Datamaterialet skal lagres i 5 år etter prosjektslutt, til 10.08.2023. Daglig ansvarlig for datamaterialet vil etter avsluttet prosjekt overtas av min veileder, professor Eva Johansson ved universitetet i Stavanger.

Frivillig

deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med styrer eller pedagogisk leder i barnehagen, og deretter tar styrer kontakt med meg: Liv Mette Strømme, tlf.nr: 45 43 71 24. Min veileder heter: Eva Marianne Johansson, hun er professor ved universitetet i Stavanger og kan nås på tlf.nr: 51 83 36 13. Dersom det er behov for at jeg møter personalet for å tydeliggjøre mer rundt studien så kan dette ordnes.

Vedlegg

Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Mvh

Liv Mette Strømme liv.m.stromme@uis.no

Tlf: 45437124

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av ansatt, dato)

Vedlegg

Vedlegg 4 – Tabell til hjelp for analysen

For å kunne skape en helhetlig forståelse av observasjonsmaterialet, og kunne se delene i forhold til helhet, var det hjelpsomt å lage tabeller. Tabellen som ble benyttet til alle transkripsjoner av observasjoner så slik ut:

Dato	deltakere	situasjon	innhold	tema	spørsmål
------	-----------	-----------	---------	------	----------

I tillegg ble følgende rubrikker benyttet:

- Kritiske hendelser
- Interessant
- Egne opplevelser

I tillegg til forskningsspørsmålene, ble følgende påminnelser nyttige, og benyttet kontinuerlig i analysen:

- Se etter gjentakelser
- Noe som skiller seg ut
- Noe som forbauser meg
- Hva pågår her?
- Hva synes å være voksnes og barns intensjoner?
- Hvilke forventninger synes å finnes? Mellom barn og voksne og mellom barna
- Finnes det noe som faller «utenfor», som ikke aksepteres?
- Hva vurderes som positivt/bra, «innenfor»?

Vedlegg

Vedlegg 5 – Intervjuguide

Kort introduksjon: Nå har jeg observert og filmet over flere måneder, og nå ønsker jeg å snakke med dere ansatte, og høre hvilke tanker og oppfatninger hver enkelt av dere har.
Det finnes ingen korrekte svar, jeg vil kun høre om dine tanker og opplevelser.

Har du noen spørsmål før vi starter?

1. Fortell meg litt om når du begynte å jobbe i denne barnehagen. Hvor lenge har du arbeidet her? Rett fra studiet, eller har du arbeidet flere steder? Jeg er alltid nysgjerrig på hva som får mennesker til å velge den utdanningsveien de velger. Hvordan hadde det seg at du **ønsket å bli barnehagelærer (assistent)**?
2. Hva tenker du er det absolutt **viktigste du kan bidra** med for barn i jobben din? Hvordan tenker du og arbeider du for å få satt dette ut i livet? (konsekvenser for praksis)
3. Noen barn gjør oss litt urolige, mer enn andre. I blant blir de kalt «**bekymringsbarna**».
-Hva tenker du når det gjelder barn som bekymrer?
-Hva skal til for å gjøre deg urolig for et barn?
-Finnes det barn på avdelingen din som uroer deg? På hvilke måter, i så fall?
4. Når du ser for deg et «**annerledes barn**»: hvordan er dette barnet? Hva ville vært normalt? Hvordan vil et barn tenke om annerledeshet?
5. Hva tenker dere på avdelingen når det gjelder dette med **regler**? Hvilke regler er absolutte, og hvilke kan eventuelt lempes litt på? Hvordan tror du at barn tenker rundt dette med regler?
6. Kan du huske et **barn som gjorde særlig inntrykk** på deg, enten fordi dere fikk så god kontakt eller fordi det ble en vanskelig relasjon?
7. Mange pedagoger er opptatt av **likhet og rettferdighet**, at man ikke skal gjøre forskjell på barn. Hva tenker du om dette? (Inkludering, fellesskapsfølelse, osv).
-Hvordan tror du barn tenker om dette med likhet og rettferdighet?
8. I en barnehage blir det i blant **uenigheter barna imellom**. Av og til utvikler uenighet seg til mer konfliktfylte situasjoner.
-Kan du gi et eksempel på en slik uenighet eller konfliktsituasjon mellom barna du nylig har opplevd?
-Hvilke dilemma opplevde du i denne situasjonen, hva var vanskelig, eventuelt?
- kan du se for deg en konkret **konfliktsituasjon mellom barn og voksne** – hva skjedde?
-Var dette en spesiell situasjon, eller noe mer vanlig?
-Hvordan tror du barna (et) i situasjonen opplevde dette?
-Hvilke krav stiller en slik situasjon til deg, og hvilke krav stilles til barnet, slik du ser det?
9. I barnehagen møter en mange ulike, **følelser og reaksjoner** hos barn. Prøv å se for deg situasjoner dette minner deg om.
-Hva er greit, hva er vanskelig?
-Finnes det følelser eller reaksjoner som barn viser som du erfarer at det ikke er så mye rom for, eller som er særlig vanskelig å forholde seg til?

Vedlegg

-Hvilke krav opplever du stilles til deg i slike situasjoner, og hvilke krav stilles til barnet?

10. Foreldre er gjerne opptatt av hvordan barna har det i barnehagen, og hva som skjer der i løpet av en dag.

-Hvilke forventninger opplever du at foreldre har til deg?

-Hvilke forventninger kan de ha til de andre barna som deres barn deler barnehagehverdagen med?

-Hvilke forventninger har du til foreldrene?

-Hvordan tror du det er å være foreldre på din avdeling?

11. Hvordan tenker du det er å være barn på din avdeling?

12. Hvordan **trives** du i jobben din? Hva er særlig meningsfullt, og hva er mer utfordrende?

13. Er det noen **særlige forhold** her ved denne barnehagen – noe som særpreger miljøet her hos dere?