



Universitetet
i Stavanger

Den «verdifulle» kroppen

En studie om hvordan voksne kommuniserer verdier gjennom kroppen, og hvordan dette kan virke inn på de yngste barnas vilkår for å skape mening

Masteroppgave, MBV MAS, 2014.

Forfatter: Marianne Ree Særheim



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram/spesialisering: Mastergrad barnehagevitenskap	Vårsemesteret, 2014 Åpen
Forfatter: Marianne Ree Særheim (signatur forfatter)
Veileder(e): Berit Tofteland og Eva Johansson	
Tittel på masteroppgaven: Den «verdifulle» kroppen. En studie om hvordan voksne kommuniserer verdier gjennom kroppen, og hvordan dette kan virke inn på de yngste barnas vilkår for å skape mening. Engelsk tittel: The "valuable" body. A study on how adults communicate values through their bodies, and how this influences the conditions for the youngest children in constituting meaning.	
Studiepoeng: 35	
Emneord: Samlingsstund, kommunikasjonshandling, verdier, vilkår, å skape mening, de yngste barna, voksne	Sidetall: 66 + annet Stavanger, 6. mai 2014

Innholdsfortegnelse

Forord	vii
Sammendrag	viii
1.0 Innledning	1
2.0 Teori	4
2.1 Nøkkelord	4
2.1.1 Samlingsstund som fenomen i barnehagen	4
2.1.2 Kommunikasjonshandling	4
2.1.3 Verdier	5
2.1.4 Vilkår	5
2.1.5 Å skape mening	6
2.1.6 De yngste barna.....	7
2.1.7 De voksne	7
2.2 Tidligere forskning	8
2.3 Den teoretiske forankringen Habermas og Merleau-Ponty	10
2.3.1 Merleau-Ponty - Fenomenologi	11
2.3.2 Kroppssubjektet	13
2.3.3 Livsverden.....	14
2.3.4 Habermas - Kommunikativ handlingsteori.....	15
2.3.5 Kommunikativ handling.....	16
2.3.6 Strategisk handling	16
2.3.7 Dobbelt samfunnsperspektiv	18
2.3.8 Oppsummering.....	20
3.0 Metodologiske overveielser	21
3.1 Kvalitativ metode	21
3.2 Hermeneutisk tilnærming	21
3.3 Bearbeiding av materialet og utvalgsenheter	23
3.4 Transkribering	27
3.5 Egen forforståelse	29
3.6 Aktuelle forskningsetiske perspektiver	30
3.7 Etske retningslinjer i møte med de yngste barna	31
3.8 Validitet og reliabilitet	32
3.9 Generaliserbarhet	33
4.0 Resultat	34
4.1 Samlingsstund med ringer	36
4.1.1 Blikk	37
4.1.2 Toneleie og stemmevariasjon	39
4.1.3 Mimikk og kroppsbevegelser	40

4.1.4 Oppsummering.....	41
4.2 Samlingsstund med gitar	42
4.2.1 Blikk	43
4.2.2 Toneleie og stemmevariasjon	45
4.2.3 Mimikk og kroppsbevegelser	46
4.2.4 Oppsummering.....	48
4.3 Sammenfattende oppsummering	48
5.0 Diskusjon	50
5.1 Den «verdifulle» kroppen.....	51
5.2 Hvordan kan verdier relatert til strategiske og kommunikative handlinger, virke inn på det yngste barnets vilkår for å skape mening.....	53
5.2.1 Vilkår for å skape mening i lys av det «lekkfulle»	53
5.3 Kroppslig kommunikasjon av verdier- relatert til det doble samfunnsperspektivet.....	58
6.0 Studiens implikasjoner for pedagogiske arbeid i barnehagen	65
6.1 Videre forskning.....	65
6.2 Sluttord	66
7.0. Litteratur	a
Vedlegg – Meldeskjema til NSD.....	f

Førord

Det å jobbe som barnehagelærer for de aller yngste barna der du møtes av smil, lekende og levende kropper som utforsker verden rundt dem med en stor iver og nysgjerrighet, er ubeskrivelig. Deres måte å oppdage og observere på oppleves inspirerende og lærerikt. Jeg føler meg utrolig heldig som får dele barnehagehverdager sammen med dem.

Jeg kjenner meg også privilegert som har hatt muligheten til å få studere disse yngste i barna gjennom dette masterstudiet. Det har åpnet for nye perspektiver og tanker knyttet til hvordan man kan skape en barnehage til beste for dem.

Før jeg nå, i skrivende stund setter siste punktum, er det flere som skal takkes: Først og fremst mine veiledere Berit Tofteland og Eva Johansson for mange lærerike og konstruktive samtaler og diskusjoner. Disse har åpnet opp og løftet meg videre i mine tanker og forståelse av «verden». Det har også vært av stor betydning at dere har vært positive til det som har vært mitt prosjektet i denne studien. Medstudenter fortjener også en takk for mange gode samtaler, støtte og oppmuntring. Til sist, men ikke minst, vil jeg takke min mann og mine barn for den støtte og kjærlighet dere har vist meg gjennom studiet. Uten dere ville disse årene med studier og veien mot målet om en ferdig masteroppgave aldri vært mulig.

Fosse, 2014

Marianne Ree Særheim

Sammendrag

Denne masterstudien er en del av prosjektet *Values education in Preschool* som ledes av Eva Johansson på Universitetet i Stavanger. Prosjektet har sitt opphav i tidligere forskning som er gjort av Johansson (2009, 2010) og Emilson (2007, 2008) om hvordan voksne eksplisitt og implisitt kommuniserer verdier i møtet med barn i barnehagen.

Kvalitative data er samlet inn av prosjektdeltakerne gjennom intervjuer og observasjoner. Syv barnehager er representert. Fokuset er på barn i alderen 1- 5 år, men hovedvekten er på de under 3 år. Kommunikasjon mellom barn og voksne i planlagte situasjoner som samlingsstund og måltid, og ikke-planlagte situasjoner som fri lek og garderobesituasjoner. Jeg måtte gjøre et utvalg her, og observasjon av samlingsstunder ble mitt anliggende. Det empiriske materialet er to video-observasjoner. Gjennom en hermeneutisk metode er observasjoner fra samlingsstunder blitt analysert, tolket og diskutert. Ut fra en slik tilnærming har jeg hatt mulighet til å se og tolke verdiene som kroppslig uttrykkes i møtet med det yngste barnet fra et helhetlig perspektiv.

Jürgen Habermas (1995) sin teori om kommunikative handlinger er det mest vesentlige teoretiske rammeverket for verdiprojektet. Begreper som blant annet kommunikative og strategiske handlinger samt det doble samfunnsperspektivet med komponentene system og livsverden står sentralt. I tillegg til denne teoretiske tilnærmingen har jeg også valgt å benytte Merleau-Ponty sine tanker om kroppssubjektet. Den sistnevnte er spennende i og med at min problemstilling omhandler de yngste barna, og derigjennom det kroppslige og nonverbale; dette er ikke eksplisitt vektlagt hos Habermas. Denne studien har som formålet å fremskaffe kunnskaper om verdier i hverdagslivet i barnehagen gjennom å studere hvordan verdier kroppslig kommuniseres hos de voksne, og hvordan denne kan virke inn på de yngste barnas vilkår for å skape mening. Slik vil denne undersøkelsen kunne være med på å synliggjøre og skape kunnskaper om hvor «verdifull» kroppens kommunikasjon er i møtet med de yngste barna, og hva dette har å bety for å skape en barnehagehverdag som er til beste for dem.

Et samlet resultat viser at de voksne gjennom blick, tone/stemmevariasjon og mimikk/kroppsbegvelser uttrykker en rik flora av verdier, som ut fra Habermas begreper kan tolkes både som kommunikative og strategisk handlinger. I lys av hva som syntes å skape gode vilkår for de yngste barnas meningsskaping i samlingsstundene, kan kroppslige uttrykk

koblet til kommunikative handlinger trekkes frem. Verdier som likeverd, gjensidighet, og felles forståelse uttrykt på en «lekfull» måte, var fremtredende i disse kommunikasjonshandlingene. Dette kan begrunnes ut fra at kommunikasjonen finner sted mellom voksne og barn. Diskusjonen er forankret i Habermas sitt doble samfunnsperspektiv, der verdiene som de voksne kroppslig uttrykker og de ulike vilkårene dette gir for å skape mening for de yngste barna, diskuteres både fra et livsverdens- og et systemperspektiv

1.0 Innledning

Fra barna er født, er de en del av kommunikasjonen med omverden. Dette gjør at de selv påvirker, og påvirkes av den kommunikasjonen de møter (Sheridan, Pramling Samuelsson, & Johansson, 2011).

I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) påpekes det at små barn lever livet der de til en hver tid er, med de menneskene som finnes der. Ifølge Johansson vet vi relativt lite om de yngste barnas hverdagsliv i barnehagen, og om hvordan dette virker inn på deres utvikling og livskvalitet (Johansson & White, 2011). Eva Johansson skriver i boken sin *Små barns læring* (2013, s. 222) at pedagogisk arbeid handler om verdier og prioriteringer av disse. Videre fremhever hun at i en tid da effektivitet og målinger i stadig større grad preger debatten om barnehage og skole, blir det desto mer vesentlig å stadig vende tilbake til spørsmålet om den pedagogiske virksomhetens verdier og mål, og hvilke pedagogiske handlinger som kan tenkes å være i samklang med dem (eller motvirke dem). Dette kan ses i lys av rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 12) som understreker at personalet har som rollemodeller har et særlig ansvar for at verdigrunnlaget i barnehagen blir etterlevd i praksis. Der blir det også lagt vekt på at barnehagen systematisk må vurdere om deres praksis og kultur bidrar til å fremme verdiene som skal ligge til grunn for barnehagevirksomheten. I barnehagens mange møter kommuniseres et mangfold av verdier, bevisst eller ubevisst (Emilson & Johansson, 2009; Fugelsnes, Røttele & Johansson, 2013; Johansson, 2013). I St. meld. nr. 41 (2008-09) kom det frem at verdier er et av de mest glemte områdene i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Ifølge Thornberg (2009), opplever de voksne i barnehagen at arbeid med verdier er vanskelig og krevende. Dette kan være forårsaket av et mangfold av etterspørslers, prioriteringer og beslutninger, ofte med innebygde motsetninger. Arbeidet med verdier i praksis kan være krevende både av hensyn til at mye skjer samtidig, samt at personalet i mange tilfeller representerer et mangfold av tanker, erfaringer og oppfatninger av verdier, og hvordan verdier skal prioriteres og praktiseres i en barnehagehverdag.

I temaheftet om de minste barna i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006) er det blant annet referert til Lenz Taguchi, som påpeker at hvordan voksne ser og møter barn har betydning for hvem de opplever at de er, og derigjennom hvem de blir. Et slikt møte og dens

kvaliteter vil ifølge henne virke inn på hvilken innflytelse og handlingsalternativer vi som voksne gir dem, samt hvordan vi forstår og svarer på deres handlinger.

Anne Greve og Morten Solheim (i Johansson, 2010) har gjort studier knyttet til de yngste barna i barnehagen. De mener at de yngste barna må gjøres mer synlige både i norske styringsdokumenter og i forskning. Tross den økende pågangen av barn i denne aldersgruppen, har det ikke vært en tilsvarende økning i kunnskap gjennom forskning knyttet til denne gruppen, hevder de. Forfatterne stiller også spørsmål om personalet har tilstrekkelig kunnskaper i forhold til å arbeide med de yngste barna i barnehagen. Bae (2009) trekker dette spørsmålet enda litt videre når hun spør om barnehagepersonalet har tilstrekkelige kunnskaper om måten barnehagebarn tar i bruk kommunikasjonsferdigheter. I en hektisk barnehagehverdag kan barnas nonverbale signaler lett bli oversett, eller de kan bli oppfattet som uutviklede (barnslige) kommunikasjonsformer.

Bae (2006 i NOU 2012:1) fremhever at en barnehage som legger barns beste til grunn, må ta hensyn til de yngste barnas uttryksmåter og møte dem med respekt og forståelse. Disse tankene er også understreket av FNs barnekomite (NOU 2012:1).

Samlingsstunden i barnehagen er ofte et fast planlagt pedagogisk innslag i barnehagehverdagen, og den blir verdsatt høyt av de voksne (Eide, Os, & Pramling Samuelsson, 2012). Denne tiden har ofte faste rammer som den voksne har definert, og inneholder gjerne elementer fra skolens praksis (Emilson & Johansson, 2013). Det er lite forskning knyttet til hvordan de yngste barna opplever samlingsstunden (Eide, Os, & Pramling Samuelsson, 2012). Ved at pedagogisk arbeid handler om prioritering av verdier, ble jeg nysgjerrig på å undersøke hvordan de voksne kommuniserer verdier, og hvordan dette kan virke inn på de yngste barna som var tilstede i samlingsstunden. Ut fra en ontologisk og epistemologisk forståelse av kroppens som uttrykk for mening (Merleau-Ponty, 1962), ble fokuset i studien koblet til å studere de voksne og de yngste barna i lys av kroppslige uttrykk.

Problemstillingen ble dermed: Hvordan voksne kommuniserer verdier gjennom sine kroppslige uttrykk, og hvordan dette kan gi ulike vilkår for å skape mening i samlingsstunden for de yngste barna.

Formålet med studien er å få kunnskaper om hverdagslivet i barnehagen ut fra å studere hvordan voksne kroppslig kommuniserer verdier i samlingsstunden i barnehagen, og hvordan dette kan virke inn på de yngste barnas vilkår for å skape mening.

Slik vil denne studien kunne være med på å synliggjøre og skape refleksjoner for verdienes tilstedeværelse og betydning for en barnehagehverdag som er til beste for barna, i lys av de lover og forskrifter som ligger til grunn for barnehagens virksomhet.

Et slikt perspektiv tenker jeg vil være av betydning forskningsmessig av to grunner. Det ene er at det kan bidra til bevissthet og kunnskaper om hvordan kroppen kommuniserer verdier. Det andre er å se verdiene som kroppslig kommuniseres fra et barneperspektiv med å se på hvordan de virker inn på deres tilstedeværelse i barnehagehverdagen. Ifølge Christensen & James (2000) er det å studere barnas opplevelser viktige perspektiver innen forskning.

Oppgaven består av seks deler. I innledningen har jeg begrunnet valg av emne og gjort rede for, problemstilling og formål. Del 2 er teoridelen. Her presenterer jeg noen nøkkelord som er aktuelle for studien innholdsforståelse, tidligere forskning samt studiens teoretiske forankring. I del 3 presenterer jeg mine metodologiske overveielser knyttet til en kvalitativ metode med en hermeneutisk tilnærming, der blant annet forskningsetiske perspektiv, etiske retningslinjer, egen forforståelse, validitet, reliabilitet og generaliserbarhet blir reflektert over. I del 4 presenteres analyse og tolkning og resultatene som viste seg gjennom disse prosessene. I del 5 diskuterer jeg resultatene, og i del 6 ser jeg på noen pedagogiske implikasjoner denne studien kan ha, samt videre forskning som denne studien kan gi ideer om..

2.0 Teori

I denne delen av oppgaven presenteres først noen nøkkelord som er sentrale for oppgavens innhold og forståelse. Deretter kommer en liten oversikt over tidligere forskning. Videre trekker jeg frem Merleau-Pontys tilnærming av fenomenologien, og tenkingen om kroppssubjekt og livsverden. Til slutt introduseres Habermas sin teori om kommunikativ handling, der hans doble samfunnsperspektiv, system og livsverden inngår.

2.1 Nøkkelord

Samlingsstund som fenomen i barnehagen, kommunikasjonshandling, verdier, vilkår, å skape mening, de yngste barna, de voksne.

2.1.1 Samlingsstund som fenomen i barnehagen

Samlingsstund er mitt interessefelt i denne studien. Ifølge Eide, Os & Pramling Samuelsson (2012) blir samlingsstund i norsk kontekst ofte sett på som en viktig møteplass for læring i barnehagen. Videre peker de på at samlingsstund er et fenomen som hører til barnehagens tradisjon og struktur. Den har vært en del av barnehagens hverdagslige innhold helt siden barnehagevirksomhetens start og Frøbel-barnehagene. Sønstabø (1978, i Eide, Os & Pramling Samuelsson, 2012, s. 2) definerer samlingsstund som en organisatorisk gruppesituasjon, der en gruppe barn er samlet med en eller flere voksne, slik at de deltar i en felles aktivitet. Den har ofte en fast struktur både i forhold til innhold tid og sted.

Et annet kjennetegn for samlingsstunden er at de voksne nesten alltid bestemmer både hva og hvordan innholdet i samlingsstunden skal kommuniseres (Emilson, 2007). Ifølge Emilson og Folkesson (2006) har barn liten mulighet til å influere og være medskapende i situasjoner preget av sterk voksen kontroll samt fast struktur og rammer. Det som vil være interessant i denne studien er å undersøke hvordan de yngste barna i barnehagen skaper mening i lys av verdier som de voksne uttrykker kroppslig.

2.1.2 Kommunikasjonshandling

Voksne og barn verbalt og/eller kroppslig vendes mot hverandre, og derigjennom på en eller annen måte reagerer på hverandres uttrykk (Emilson, 2008). I denne studien anvender jeg denne forståelsen til Emilson, men da med utgangspunkt i hvordan de voksne og de yngste barna responderer kroppslig på hverandres uttrykk. I forhold til Habermas (1999) blir en

kommunikasjonshandling sett ut fra om kommunikasjonshandlingen er strategisk eller kommunikativ.

2.1.3 Verdier

I denne studien er verdier forstått ut fra kvaliteter i sosiale handlinger som voksne og barna erfarer, uttrykker, prioriterer og forhandler om (Emilsson, 2008). Verdiene kan være eksplisitte eller implisitte, uttrykt i normer for hvordan man bør handle (Emilsson & Johansson, 2009). De kan også bli kommunisert og forhandlet om i menneskelige relasjoner på ulike, men sammenvevde nivåer. Som for eksempel samfunnsnivå, institusjonsnivå og i møtet mellom mennesker (Johansson, Fugelsnes, Ianke Mørkeseth, Røtlev, Tofteland og Zachrisen, 2014).

I denne studien er det først og fremst verdier i møtet mellom voksne og de yngste barna som studeres. Samtidig berøres verdier sett fra et samfunns, og institusjonsnivå i forhold til blant annet lover, regler og normer som er utarbeidet på disse nivåene og som derigjennom kan virke inn på hvordan verdier uttrykkes kroppslig i møtet mellom de yngste barna.

Hvilke verdier som kan bli erfart, prioritert, uttrykt og forhandlet om i samlingsstunden i barnehagen skal studeres med hovedvekt på den kroppslige kommunikasjonen til den voksne som ledet samlingsstundene.

Verdier kan i mange tilfelle være vanskelige å skille, da de ofte kan være relatert til hverandre (Johansson et al., 2014). Dette betyr at selv om det i denne studien synes å være noen verdier som er mer fremtredende enn andre i de voksnes kroppslige uttrykk er det viktig å være åpen for at det også kan være andre verdier som kommer til uttrykk (ibid).

Verdier former og skaper menneskelige handlingsmuligheter (Fuglesang & Bitsch Olsen, 2012, s. 300). Hva det kan synes å se ut til at de voksne uttrykker og prioriterer i møtet med de yngste barna vil bli tolket som verdier i denne studien.

2.1.4 Vilkår

Handlingsmuligheter kan sidestilles med det jeg omhandler som vilkår. Da verdier som de voksne kroppslig uttrykker vil legge ulike handlingsmuligheter for de yngste i å skape mening, på samme måte som verdier som de voksne kroppslig kommuniserer vil legge grunnlag for ulike vilkår for å skape mening i samlingsstunden.

I Escolas ordbok er vilkår definert som betingelser og forutsetninger (Thaule, 2003). I studien ser jeg på hvilke vilkår verdiene i den voksnes kroppslige kommunikasjon kan gi barnet i å skape mening i samlingsstunden. Dersom man ser på Habermas (1995) teori, og hans begrep om kommunikative handlinger sier han noe om at kommunikasjon kan gi ulike vilkår. For eksempel i en kommunikativ handling oppnår man i det kommunikative møtet gjensidig forståelse, gjensidig kunnskap og gjensidig tillit. Ser man derimot på kommunikasjonshandlinger preget av strategiske handlinger, utnytter man den andre for egen måloppnåelse og fremgang, noe som fører til at medmenneskene fremstår som objekter (Habermas, 1995). I slike strategiske handlinger vil det synes å sakne en felles forståelse, tillitt eller gjensidighet i møtet mellom det yngste barnet og den voksne. Derimot fremtrer ofte slike strategiske kommunikasjonshandlinger disiplinerende, noe som for eksempel gir vilkår i forhold til det å prestere, kontrollere, selvstendighet og være lydige (Emilson, 2008). Dette betyr slik jeg forstår det at forskjellige kommunikasjonshandlinger gir ulike vilkår for de yngste i å skape mening i samlingene.

2.1.5 Å skape mening

Når dette begrepet brukes i problemstillingen er det med utgangspunkt i Merleau-Ponty. Han mener at mening skapes gjennom kroppslig kommunikasjon, som tolkende og en taus forståelse om hva som er meningsfullt i hverdagslivet. Ifølge han (1962) erfarer barn mening fra de er født. Denne meningen er ikke reflektert, men den er levd. Det er gjennom kroppens sansing av verden at mening dannes i den enkeltes livsverden (Fuglesand & Bitch Olsen, 2012). Menneskers persepsjon handler ifølge Merleau-Ponty (1962, 1994) om en meningsfull kroppslig erfart helhet, der de kroppslige erfaringene er utgangspunktet for opplevelsen. Han påpeker også at menneskers persepsjon er både historisk, kulturell og sosial (Bengtsson & Løkken, 2011, s. 561). Habermas har hentet deler av forståelse av livsverden begreper fra fenomenologien, da han fremhever at den enkeltes livsverden består av komponentene kultur, samspill og personlighet, og at det er her vilkår for forståelse og mening skapes (Habermas, 1995, Merleau-Ponty, 1962). Men til forskjell fra Merleau-Ponty anvender han dette begrepet i sammenheng med systemet, noe som jeg for øvrig også har avgrenset meg til i denne studien (Habermas, 1995).

I denne studien undersøkes hvordan de yngste barna gis vilkår for å skape mening ut fra hvordan de voksne kroppslige uttrykker verdier. Det som undersøkes er hvordan voksne

kommuniserer verdier gjennom sine kroppslige uttrykk, og hvordan dette skaper ulike vilkår for å skape mening i samlingsstunden for de yngste barna. Vilkårene studeres ut fra om voksnes kroppslige uttrykk tolkes som kommunikative, eller strategiske handlinger. Dermed tenker jeg at vilkårene er nært knyttet til det å skape mening. Fordi en strategisk handling vil være uttrykt på et annet verdigrunnlag enn en kommunikativ handling, noe som jeg igjen tenker vil virke inn på hvordan de yngste barna kroppslig responderer på å være tilstede. Altså kan man tenke seg at de skaper ulike meninger ut fra hvordan de voksne kroppslige uttrykker verdier i samlingsstunden.

2.1.6 De yngste barna

Det er blitt mange måter å betegne barn under tre år i barnehagen. For eksempel har Løkken (2004) brukt betegnelsen toddler, Sandvik (2000) småbarna, Gillund (2006) de yngste, Johanessen (2002) de minste og Greve (2007) små barn. I Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) bruker de benevnelsen de yngste barna, mens i temaheftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) er de omtalt som de minste barna i barnehagen. I denne studien har jeg valgt å studere det yngste barnet som er deltaker i samlingsstundene jeg studerer. Dermed ble det naturlig å bruke benevnelsen de yngste barna for nettopp å synliggjøre at de er de yngste barna som var tilstede i samlingsstunden.

2.1.7 De voksne

I denne studien er det de ansatte i barnehager som studeres. Selv om det kunne vært interessant å studere verdier i de voksnes kroppslige uttrykk ut fra profesjon, vil dette være utenfor rammene og formålet for denne studien. Det er den pedagogiske lederen som har ansvaret for det pedagogiske innholdet, men i norske barnehager er personale med pedagogisk utdanning i mindretall. Studier viser at dette gjelder to av tre ansatte på avdelingene (St. meld. nr. 41, (2008-09)). Dette indikerer at dette personalet er en viktig gruppe for de hverdagslige møtene med barna i barnehagen (ibid). Målet i barnehagen må jo være at alle voksne, enten de har utdanning eller ikke, har kunnskaper som gjør at de møter barna slik at det skapes gode vilkår for dem i å skape mening i barnehagehverdagen. Dette er også mitt anliggende i forhold til hvorfor jeg bruker benevnelsen de voksne og ikke henviser til profesjon eller utdanning.

2.2 Tidligere forskning

Verdier i lys av kroppslig kommunikasjon, sett i forhold til de yngste barnas vilkår for å skape mening i samlingsstunden er denne studiens anliggende. I det følgende vil jeg presentere annen forskning som kan være aktuell som bakgrunn for egen studie.

Jeg har gjort litteratursøk både internasjonalt og nasjonalt for å finne eventuelle tidligere studier på dette emnet. I databasene Bibsys og Norart har jeg søkt i forhold til verdier uttrykt gjennom kroppslig kommunikasjon, men har ikke funnet noe som direkte kan kobles til mitt emne. Derfor velger jeg å trekke frem enkelte arbeider som jeg er blitt kjent med gjennom studiet og som har relevans for tematikken min og som jeg derfor mener at denne masterstudien kan bygge videre på. Sentralt i disse er at de alle belyser det indre liv i barnehagen ut fra møter mellom store og små aktører. Noen av disse arbeidene tar utgangspunkt i samlingsstunden.

I artikkelen *Status og utfordringer norsk barnehageforskning* (Alvestad, Johansson, Moser, & Søbstad, 2009) påpekes det at det er mange sider ved de yngste barnas liv som vi bør studere nærmere. Blant annet vil det å studere barna i barnehagen der de som subjekter kan finne mening og glede med livet, samtidig som det trengs å studere hvordan de aktivitetene som barna deltar i får konsekvenser for deres læring og kompetanse.

Eide, Os, & Pramling (2012) har studert hvordan de yngste barnas deltakelse i samlingsstunden i norsk kontekst trer frem. Funn fra denne studien viste ingen tydelige tegn på at barna deltok i avgjørelser og heller ikke delte makt og ansvar for å ta avgjørelser i samlinger. De kom også fram til i denne studien at det kan se ut til at hensynet til gruppen blir i større grad ivarettatt enn enkeltindividene. De voksne ser ut til å ivareta det enkelte barnets perspektiv når det er i de voksnes interesse. Altså når de kan være nyttig for deres gjennomføring av en god samlingsstund for felleskapet. Som en oppsummering i deres forskning er barns muligheter til å virke inn på samlingsstundens innhold og form begrenset. Hvorfor er det slik spør de? Kan det handle om tradisjoner for gjennomføring av samlingsstund, om alder, eller kan det handle om personalets åpenhet og vilje til å se muligheter i å la de yngste barna virke inn på samlingsstundens innhold og form?

Emilsson (2007) har sett på barnas muligheter til å influere og ta initiativ i samlingsstunden i svenske barnehager ut fra hvordan voksne utøver kontroll. Hun studerte blant annet hvordan struktur, som for eksempel regler og rutiner kommer til uttrykk og virker inn på barnas muligheter til å influere og ta initiativ. Funn fra denne studien viste at barns muligheter til å influere og ta initiativ økte når lærers kontroll over hva og hvordan aspektet i kommunikasjonen var svak. Studien viste også at kontroll nødvendigvis ikke er begrensende for barnas innflytelse og initiativ i samlingene, men det kom an på hvordan kontrollen kom til uttrykk. Avslutningsvis pekes det på at det finnes et utviklingspotensial i samlingsstunden som kan vitaliseres. For eksempel trekker hun frem at det ville vært interessant å studere ytterligere hvordan lekfullhet, nærhet til barns perspektiv og emosjonelt nærvær innebærer for interaksjonen mellom barn og voksne i barnehagen.

Emilsson og Johansson (2009), har studert hvordan verdier implisitt og eksplisitt uttrykkes i møtet mellom barn og voksne i barnehagen med grunnlag i Habermas teori om kommunikative og strategiske handlinger. Gjennom analysen kom de frem til tre overordnede verdifelt som de beskrev som omsorgsfulle, demokratiske og disiplinerende. Disse kom til uttrykk enkeltvis og noen ganger overlappende.

En annen studie som Emilsson og Johansson (2013) har gjort i forhold til verdier, er *Participation and gender in circle – time in pre-school*. Her ser de på hvordan deltakende verdier i forhold til kjønn kommuniseres i møtet mellom voksne og barn i samlingsstundene. Data bestod av videoobservasjoner av interaksjoner mellom voksne og barn i samlingsstunder. Resultater fra denne studien viste at barns muligheter til deltakelse avhenger av deres ønske om å delta, og av barnehagelærers ønske om å involvere barna i en kommunikativ handling. Det så også ut til at jentene likte bedre å ta initiativ, og var mer komfortable i forhold til å gjøre det i samlingsstunden enn det guttene var. Et annet resultat, var at man observerte en tendens til at deltakerne tolket mannlige og kvinnelige trekk som opposisjonell adferd.

Johansson (2003) har studert hvordan pedagogisk arbeid med de yngste barna i svenske barnehager ut fra teorien om livsverden slik den er utviklet av Merleau-Ponty (1962). Kriteriene som skulle studeres var pedagogenes arbeidsmåter, innholdet i barnehagen og barnas opplevelse av disse aspektene. Materialet bestod av spørreskjema til pedagogene og lederne i barnehagen samt observasjon av måltid, lek, utetid, omsorgssituasjoner og

samlingsstunder. Studien fant en rekke forhold som så ut til å virke inn på hvordan det pedagogiske arbeidet kom til uttrykk. Eksempler på dette var forhold som barnehagelærernes syn på barna som individer, på kunnskap og læring. Andre forhold studien kom frem til var hvordan virksomhetens vilkår gjensidig virker inn på hvordan den pedagogiske virksomheten drives, og på de møtene for læring som skapes (Johansson, 2013 s. 20).

Fugelsnes, Røthle & Johansson (2013) har studert verdier i lek. Her studerte de kommunikasjonen mellom barnehagelærer og barn i lek, og analyserte dette i lys av verdier. Analysen tar utgangspunkt i tre verdi felt beskrevet som omsorg, demokrati og disiplin. Gjennom analysen kom de frem til syv forskjellige verdier som individuelle rettigheter, fellesskap, deltakelse, omsorg, uavhengighet, kompetanse og selvtillit. Disse verdiene fremstod både innbyrdes og overlappende. Hvordan verdiene ble kommunisert, for eksempel strategisk, kommunikativt, sterke, eller svake rammer virket inn på vilkårene for leken.

Løkken har studert (2000) hvordan ett og toåringer skaper sin egen *toddlerkultur* ut fra måte de kroppslig uttrykker seg i møtet med hverandre. Merleau-Ponty (1962) sin tenking om kroppssubjektet var utgangspunkt for hvordan hun tolker disse barnas sosiale omgang. Studien viste at barn i denne aldersgruppen gjennom å møtes regelmessige i barnehagens tar initiativ, gjentar og dyrker lekehandlinger som varer over tid. Løkken dokumenterer at både ettåringer og toåringer aktivt griper disse mulighetene gjennom mange og varierte leketema.

Jeg har nå presentert noen studier som kan ses i sammenheng med min egen studie, i forhold til samlingsstunden, verdier i kommunikasjon samt den kroppslige kommunikasjonen. Det som vil være interessant for meg er å studere videre, på bakgrunn av den forskningen som er trukket frem, er hvordan voksne kroppslig kommuniserer verdier i møtet med de yngste barna, og hvordan dette virker inn på vilkårene deres i å skape mening i samlingsstunden. Med en slik tilnærming vil jeg slik jeg ser det tilføre nye perspektiver til tidligere forskninger koblet til hvordan verdier kommer til uttrykk og virker inn på de yngste aktørene i barnehagen.

Videre vil jeg presenteres det teoretiske rammeverket som er benyttet i studien for å beskrive, tolke og analysere datamaterialet.

2.3 Den teoretiske forankringen Habermas og Merleau-Ponty

Prosjektet som helhet har Jürgen Habermas sin teori om *den kommunikative handlingen* (1995) som teoretisk rammeverk for tolkning og forståelse av kommunikasjon mellom voksne

og barn. Slik vil denne teorien være nyttig å bruke i forhold til analyse og tolkning av de voksnes kroppslige kommunikasjon i lys av verdier relatert til begrepene kommunikativ og strategiske handlinger. Den vil også være anvendbar i forhold til å se, og forstå de voksnes kroppslige uttrykk fra det doble samfunnsperspektiv. Noe som innebærer at jeg tar et relasjonelt perspektiv på forholdet mellom livsverden og systemet.

De yngste barna i barnehagen kommuniserer for det meste gjennom kroppslige gester og bevegelser, og ut fra deres livsverden (Merleau-Ponty, 1994).

Habermas fremhever betydningen av å se på språket som noe mere enn et abstrakt språkssystem. Det må ses på som en form for handling (Schou Rabeck, 2011). Ifølge han realiseres handlinger i en viss forstand ved kroppens bevegelser. Ut fra Habermas (1999) terminologi er kroppslige bevegelser ikke handlinger, men elementer i en handling. Slik jeg leser Habermas sin forståelse av kommunikasjonshandlinger, inngår det nonverbale i en kommunikasjonshandling, men de er ikke eksplisitt fremhevet. Noe som vil være øvrig viktig for meg i forhold til å kunne analysere, beskrive og tolke med tanke på at utvalget er de yngste barna i barnehagen. Derfor har jeg, som et tillegg til Habermas sin teori, valgt å benytte meg av visse begrep fra fenomenologien, og da primært ut fra Merleau-Ponty sin tenking om mennesker som kroppssubjekter, samt om livsverdenen som grunnlag for den umiddelbare erfaringen.

Videre i oppgaven vil jeg nå gi en liten innføring i de teoretiske begrepene som jeg har benyttet meg av i studiens analyse og tolkningsprosess. Først presenteres Merleau-Pontys forståelse av fenomenologien og da med hovedvekt på filosofien om kroppssubjektet og livsverdenen. Deretter deler av Jürgen Habermas teoretiske rammeverk (1995), og da med hovedvekt på begrepene kommunikativ og strategiske handlinger, samt det doble samfunnsperspektivet system og livsverden (Habermas, 1995).

2.3.1 Merleau-Ponty - Fenomenologi

I studien er det Merleau-Ponty og hans tenking om kroppssubjektet, og livsverdenen som primært er utgangspunktet for hvordan jeg beskriver, tolker og analyserer den voksne og det yngste barnets kroppslige uttrykk. Det vil si at denne vitenskapsretningen er med gjennom hele analyse- og tolkningsprosessen, fordi det er det kroppslige «væren» som er utgangspunktet for hvordan jeg skaper kunnskaper om hvordan verdiene kroppslig kommer til

uttrykk, og videre hvordan dette synes å virke inn på de yngste barnas kroppslige tilstedeværelse. I studien ses dette i sammenheng med hvordan de skaper mening ut fra erfaringene de kroppslig synes å ha i sin egen livsverden.

Fenomenologien er en samlebetegnelse for en rekke filosofers og samfunnsteoretikers tenkning, som tar utgangspunkt i den tyske filosofen Edmund Husserls arbeid (Fuglesang & Bitsch Olsen, 2012, s. 278). Husserls (1859- 1938) filosofiske verker fikk stor innflytelse og det utviklet seg til en filosofisk revolusjon, som også fikk stor innflytelse for fagvitenskapen innenfor humaniora, samfunnsvitenskap og naturvitenskap. De fenomenologiske tankene spredte seg raskt første del av det 20. århundre til både tyske og franske så vel som til anglosaksiske vitenskapsteoretiske miljøer innenfor humaniora, samfunns- og naturvitenskapene. I Tyskland bygde filosofen Martin Heidegger (1889-1979) videre på Husserls arbeid. Han gav fenomenologien et eksistensfilosofisk grunnlag (ibid). Filosofene Merleau-Ponty (1908- 1961) og Emmanuel Levinas (1906- 1995) var viktige for fenomenologiens utvikling i Frankrike. Merleau-Ponty grunnla den franske kroppsfenomenologien og fikk derigjennom stor innflytelse på psykologi og erkjennelsesteori (Fuglesang & Bitsch Olsen, 2012, s. 278).

Selv om fenomenologien opp gjennom tidene har utviklet seg i litt ulike retninger, kan man likevel si at essensen er å søke etter og forstå meningen i verdens konkrete virkelighet (ibid). Ordet fenomen er essensielt innenfor fenomenologien, og betyr ut fra den greske betydningen som er «det som viser seg» (Bengtsson, 2005, s. 11- 12), men det finnes ikke noe som viser seg uten at det finnes noen som det viser seg for.

Maurice Merleau-Ponty utvikler sin oppfattelse av erkjennelse på bakgrunn av Husserls idé om livsverden som grunnlag for den umiddelbare erfaringen av verden. Ifølge han er det kroppens sansing av verden som er det sentrale for hvordan mening dannes i menneskers livsverden (Fuglesang & Bitsch Olsen, 2012 s. 284). Dette er interessant for meg i forhold til den utvalgte problemstillingen, fordi jeg skal studere de voksnes kroppslige uttrykk fra et verdiperspektiv, for deretter se dette i en sammenheng med de yngste barnas vilkår for å skape mening. Da blir det å studere hvordan de yngste barna kroppslig er tilstede i samlingsstunden kunne si noe om hvordan de opplever og sanser «verden», og videre hvordan de skaper mening.

2.3.2 Kroppssubjektet

Ifølge Merleau-Ponty (1962) kan man aldri kunne forstå den andre helt. Samtidig fremhever han at det er gjennom forståelsen av de kroppslige gestene at det oppstår en gjensidighet, en kroppslig opplevelse av hva den andre vil (Merleau-Ponty, 1994). I og med at jeg i denne studien skal prøve å ta et barneperspektiv ved å studere de yngste barnas kroppslige uttrykk for å skape mening, vil Merleau-Pontys forståelse av hvordan man gjennom kroppslige uttrykk kan få en opplevelse av den andre være sentralt. Samtidig vil det at man aldri helt kan forstå den andre, være av betydning for at man som forsker ivaretar det etiske i forhold til de yngste barnas stemmer.

Merleau-Ponty betegnes gjerne som kroppens filosof (Johansson, 2010, s. 11). Mennesket er ifølge han i verden som et kroppsliggjort subjekt (Løkken, 2004, s. 34). Kroppen er et viktig aspekt i livsverden (Merleau-Ponty, 1962). Det er gjennom denne vi former en helhet, et system hvor tanker og kroppen ikke kan separeres. Da vår erfaring av å være i verden, og vår måte å forstå verden er formet gjennom kroppen (Merleau-Ponty, 1962). Ifølge hans filosofiske forståelse av fenomenologien, må vi dersom vi skal forstå kommunikasjon, se på hele måten man er tilstede på. Ut fra denne kroppens fenomenologi, vet vi og forstår vi før vi kan sette ord på det. Med kroppens tilstedeværelse i rom og tid kommuniseres opplevelser og mening. Ut fra en slik forståelse av kroppen som utgangspunkt for hvordan man former og forstår verden, påpeker Bengtsson og Løkken (2011, s. 567) at menneskekropper er vi, enten vi er store eller små. En slik forståelse av hvordan verden forstås gjennom kroppen er også fremhevet i temaheftet (2006, s. 12) *De minste i barnehagen*. Her refereres det til Merleau-Ponty når det står at barn har en førspråklig bevissthet, noe som innebærer at de forstår verden kroppslig, før de har tenkt gjennom tingene. Dette medfører at det kroppslige ikke utelukkende kan knyttes til følelser. Både følelser, intensjoner og bevissthet er involvert (ibid).

Kommunikasjon, eller det å forstå hverandre gjennom kroppslig kommunikasjon, oppstår i gjensidigheten mellom egne intensjoner og den andres gester, og omvendt hevder Merleau-Ponty (Johansson, 2011). Den kroppslige kommunikasjonen er vesentlig dersom man skal kunne forstå den andres intensjon. Dersom man skal skape forståelser omkring barnets opplevelse og meningsskaping, vil det også være vesentlig at man ser barnet i forhold til det miljøet og de relasjonene det er en del av (Johansson, 2003). Kroppen er nærværende i alt vi gjør gjennom hele livet. Med kroppen bebor vi rommet og tiden. Det oppstår en levd tid og et

levd rom gjennom kroppens interaksjon og kommunikasjon med verden (ibid). Det er denne levde og aktive kroppen i verden som Merleau-Ponty kaller for *kroppssubjektet* (Merleau-Ponty 1962, 1994). I interaksjon og kommunikasjon med andre, møtes vi som to parter av samme helhet. Det er der vi bekrefter og stiller spørsmål ved hverandres væren. Både enighet og uenighet kan da oppstå utfra de erfaringene man har i ens egen livsverden (Merleau-Ponty, 1962). Det er gjennom forståelsen av de kroppslige gestene det oppstår en gjensidighet, en kroppslig opplevelse av hva den andre vil (Merleau-Ponty, 1994). Ifølge Løkken (2004) og hennes tolkning av Merleau-Ponty, er det ut fra denne gjensidigheten i gestene det skjer en bekreftelse mellom en selv og andre. Det er med kroppen man forstår andre mennesker, akkurat som det er gjennom kroppen man gjør seg forstått. Meningen med en gest som er forstått på denne måten, ligger ikke bak gesten, men er smeltet sammen med den (Merleau-Ponty, 1945, s. 216).

For min egen studie vil dette bety at for å kunne si noe om hvordan verdier kommer til uttrykk og derigjennom kan virke inn på det yngste barnet i å skape mening i samlingsstunden, må jeg observere, beskrive og tolke hvordan de voksne og de yngste barna kroppslig er tilstede i samlingsstundene. For eksempel vil det å beskrive hvordan armer og ben beveger seg, intonasjonen i stemmen, hvor de retter blikket, samt beskrive ansiktsuttrykk være aktuelt for å kunne belyse studiens problemstilling. Ut fra en sli tilnærming vil jeg ikke kunne forstå barnet og de voksne helt. Men ut fra min tolkning av de kroppslige uttrykkene vil jeg med et fenomenologisk blikk kunne si noe om hvordan de voksnes kroppslige uttrykk synes å virke inn på de yngste barnas kroppslige tilstedeværelse og derigjennom meningsskaping.

2.3.3 Livsverden

Livsverdens begrepet er essensielt innenfor noen fenomenologiske retninger. Merleau-Ponty beskriver livsverden begrepet som *væren- i- verden*. Heidegger brukte uttrykket *væren-for-verden* for å tydeliggjøre egenkroppens aktive relasjon med livsverden som en forutsetning for subjektets tilsynekomst (Bengtsson, 2005). Livsverden har en dobbelt natur idet den både former oss og blir formet av oss. Merleau-Ponty anvender i likhet med Husserl også begrepet livsverden. Til forskjell fra Husserl og i likhet med Heidegger anser Merleau-Ponty ikke at den kan ha sin bakgrunn i ren bevissthet. Livsverden er alltid tilstede i menneskers erfaringer (Johansson, 2011).

Livsverden er, ifølge Merleau-Ponty, den verdenen vi daglig lever vårt liv. Det er der vi først lærte oss hva en skog, en eng eller en elv er. Med dette menes den verdenen som er levende nærværende i vår persepsjon, og som er uoppløselig forbundet med et persiperende subjekt. (Bengtsson & Løkken, 2011, s. 556- 560). Kroppens persepsjon handler om en meningsfull kroppslig erfart helhet, der de kroppslige erfaringene er utgangspunktet for opplevelsene (Merleau-Ponty 1962, 1994). Merleau-Ponty understreker at menneskets persepsjon både er historisk, kulturell og sosial. Den betydningen det persiperte har for oss, fremtrer alltid mot en bakgrunn av tidligere erfaringer som det persiperende subjektet har gjort i en historisk, kulturell og sosial verden. Dette henger sammen med de intellektuelle erfaringene (Bengtsson & 2011, s 561).

Barns sanseerfaringer i alt de erfarer i verden, glir på en måte over i hverandre og det skapes en sammensmeltet kroppslig følelse. Det som skjer i en konkret persepsjonssituasjon, er at en ny konkret mening, norm og/eller verdi som oppstår i samspill med tidligere erfaringer. Meningen som da oppstår, evner deretter å forandre meningen i tidligere erfaringer (ibid, s. 561).

Med å studere hvordan de voksne kroppslig kommuniserer i møtet med de yngste barna i samlingsstunder, vil jeg, slikt jeg forstår Merleau-Ponty tenking og teori om livsverden, kunne få et inntrykk av om det er en gjensidig forståelse mellom deres livsverdener, eller ikke.

Merleau-Pontys forståelse av livsverdens begrepet blir altså anvendt i denne studien som et redskap for å kunne si noe om hva som kan synes å være meningsfullt for de yngste i lys av deres kroppslighet, samt i forhold til analyse og tolkning av de voksnes kroppslige kommunikasjonshandlinger.

2.3.4 Habermas - Kommunikativ handlingsteori

Jürgen Habermas (1999, s.7) er en av vår tids mest sentrale filosofer og samfunnsteoretikere. Hans redegjørelse for den kommunikative handlingsteori bygger på en kritisk teori. Denne er i stor grad inspirert av moderne sosiologi, psykoanalyse og eksistensfilosofi, deriblant Marx, Freud og Kant (Schou Rahbek, 2011).

Det å tolke sosiale institusjoner, er essensielt innenfor denne retningen. Teorien skal ha en praktisk hensikt. Habermas ble tidlig opptatt av at offentlige mening skulle dannes ut fra

likeverdig og åpen diskusjon, fri for tvang og manipulasjon (Habermas, 1995). I denne studien er det barnehagen som er den offentlige institusjonen som tolkes i lys av hvordan verdier kommuniseres, og hvordan dette virker inn på de yngste barna. Dermed kan man også si at teorien vil ha en praktisk hensikt ut fra at det er å synliggjøre praksis er en del av formålet. Gjennom å studere kroppslige uttrykk mellom voksne og det yngste barnet vil Habermas (ibid) tanker om hvordan offentlig mening skulle dannes ut fra likeverdig og åpen diskusjon, fri for tvang og manipulasjon bli interessant. Derfor handler denne studien om verdier i de voksnes kroppslige uttrykk som vilkår for å skape mening for de yngste barna i samlingsstunder.

Habermas (1995) deler menneskelige handlinger inn i ulike typer: instrumentelle, strategiske og kommunikative. Disse har Habermas fremstilt i en modell som er forenelig med den jeg har skissert nedenfor:

Handlingsorientering Handlingssituasjonen	Fremgangsorientert	Forståelsesorientert
Ikke sosial	Instrumentell handling	-----
Sosial	Strategisk handling	Kommunikativ handling

Figur 1. Handlingstyper ifølge Habermas (1995, s.100).

2.3.5 Kommunikativ handling

Habermas (1995) beskriver at en kommunikativ handling er preget av likeverd, åpenhet, gjensidighet og felles forståelse. Slike kommunikasjonshandlinger er av intersubjektiv karakter og har en forståelsesorientert tilnærming. Målet for slike handlinger er å få til konsensus som leder til det intersubjektive samfunn med gjensidig forståelse, kunnskap og tillit (ibid). Nærhet til barns perspektiv, emosjonelt tilgjengelig samt det å være «lekfull» er i følge Emilson (2008) noen kjennetegn på en kommunikativ handling.

2.3.6 Strategisk handling

Strategiske handlinger er subjekt-objekt orientert, i motsetning til instrumentelle, er strategiske handlinger sosiale og styres av intensjonen med å oppnå spesielle mål. Her utnytter man den andre i kommunikasjonen for egen måloppnåelse og fremgang. En slik kommunikasjons handling kan skje både skjult og åpent, og vil føre til at medmenneskene

fremstå som objekter (Habermas, 1995). Funn fra Emilsons studie (2008) viste at kommunikasjonshandlinger uttrykt på en strategisk og målstyrt måte i stor grad var preget av disiplinerende verdier som lydighet, selvstendighet og prestasjoner.

Instrumentelle og strategiske handlinger er ifølge Habermas fremgangsorienterte og styres av intensjonen om spesifikke mål. Derigjennom oppnår man fremgang. Instrumentelle handlinger er ikke sosiale, og utspiller seg mellom individer og naturen. Slike handlinger står utenfor mellommenneskelige relasjoner, og vil derfor ikke være aktuell å belyse i denne studien.

I boken *Kommunikativ handling moral og rett* skriver Habermas (1999, s. 58) at enhver kommunikasjonsprosess finner sted på bakgrunn av en kulturelt innøvd forforståelse, som sidestilles med begrepet livsverden. Dette betyr at i et kommunikativt møte, består fortolkningsoppgaven i å innbefatte den andres situasjonsfortolkning i ens forforståelse og situasjonsfortolkning. Det er ikke alltid ifølge Habermas at der i dette møtet mellom to livsverdener oppstår stabilitet og enighet.

I min studie utforsker jeg hvordan voksne uttrykker verdier kroppslig, og hvordan dette virker inn på de yngste å skape mening. Kanskje det å skape mening henge sammen med at det oppstår stabilitet og enighet mellom de voksne og de yngste barnas livsverden.

Det er i denne sammenhengen Habermas anvender gyldighetskravene klarhet, sannhet, nøyaktighet og sannferdighet i kommunikasjonshandlingene. Dette sier noe om hvordan aktørene kommer til forståelse og enighet (Habermas, 1999). For eksempel kan dette være krav om gyldighet til at det som blir sagt i kommunikasjonen, eller det krav om gyldighet i forhold til verdier og normer i en kultur, og derigjennom i ens egen livsverden.

Emilson (2008) stiller spørsmålstegn ved om det i det hele tatt er mulig å snakke om gyldighetskrav i forhold til de yngste barna i barnehagen. I følge henne vil dette være problematisk fordi de yngste barna ikke i like stor grad som voksne mestrer det verbale språket. Gjennom sin studie kom det frem at kommunikative handlinger med de yngste barna krever spesielle kvaliteter som det å ha nærhet til barnets perspektiv, emosjonelt nærvær og lekfullhet for at det skal bli en felles mening og forståelse. Dette vil være interessant for meg

å studere videre her med tanke på at utvalget er knyttet til de yngste barna som er til stede i samlingsstundene i lys av å skape mening.

I denne studien er Habermas teori anvendt i forhold til å kunne identifisere verdier i de voksnes kroppslige uttrykk. Da strategiske og kommunikative handlingene gir, slik jeg forstår Habermas, ulike handlingsmuligheter. Som jeg tolker ut fra de verdiene som kommuniseres gjennom de voksnes kroppslige uttrykk i lys av de to kommunikasjonshandlingene strategisk og kommunikativ.

2.3.7 Dobbelt samfunnsperspektiv

Slik jeg forstår Habermas (1995) vil barnehagen inngå som en del av offentligheten, som derigjennom i stor grad styres av politiske avgjørelser og lover, og aktivitetene er fremgangsorientert. Slike samfunnsmessige forhold virker inn på i følge han på møtene mellom mennesker (ibid). Habermas har i den forbindelse utarbeidet den *doble samfunnsteori*. Der han argumenterer for nødvendigheten av å analysere samfunnet både fra et system- og et livsverdensperspektiv for å forstå helheten.

I boken *The theory of communicative action. The critique of functionalist reason* (1987, s.120) uttrykker han det på følgende måte:

Every theory of society that is restricted to communication theory is subject to limitations that must be observed. The concept of the life-world that emerges from the conceptual perspective of communicative action has only limited analytical and empirical range. I would therefore like to propose that we conceive of society simultaneously as a system and as a life world.

For egen studie betyr dette sitatet til Habermas at det ville vært begrensende og analyse kommunikasjonshandlingene i empirien bare ut fra den enkeltes livsverden. Dersom jeg skal greie å si noe om hvordan verdier som uttrykkes av de voksne i samlingsstunden og derigjennom virker inn på de yngste barna i å skape mening må jeg også implementere noe sider ved systemet i analyse og diskusjonen i studien. Dette betyr at jeg må stille spørsmål omkring om hvordan verdiene som kommer til uttrykk i samlingsstunden kan være preget av systemet, som for eksempel, regler /normer, politikk eller historie.

Livsverdensbegrepet henter Habermas fra Husserls fenomenologi og fenomenologisk sosiologi (Habermas, 1999) og er ifølge han selv den kommunikative handlingens bakgrunn. Livsverden består av komponentene kultur, samspill og personlighet. Ofte refererer den til en slags tolkningsressurs som består av et lager av ureflekterte kulturelle og språklige bakgrunnskunnskaper. Livsverden er en del av oss som mennesker, og er en meningsfull kontekst som hjelper mennesker til å forstå og tolke miljøet rundt dem (Habermas, 1995). Et menneskes livsverden er ikke statisk siden den utvikles i kommunikasjon med andre ved hjelp av språk, vurderinger og normer, noe som for øvrig gjør livsverdensbegrepet høyst subjektivt. Habermas beskriver det slik:

Livsverdenen er derfor ikke noen organisasjon som den enkelte tilhører som medlem, ikke noe forbund som individene slutter seg sammen i, ikke noe kollektiv sammensatt av enkeltmedlemmer. Den kommunikative hverdagspraksis, der livsverdenen har sitt sentrum, næres tvert imot av et samspill av kulturell reproduksjon, sosial integrasjon og sosialisering, som på sin side har rot i denne praksis (Habermas, 1999a, s.168).

Livsverden er for Habermas en felles bakgrunn som ikke er gjenstand for bevisst oppmerksomhet, men representerer et grunnlag for identitetsbevaring og formidling av tradisjon. Det er ved hjelp av livsverden vi fortolker oss selv, samfunnet og verden rundt oss. Livsverden er forutsetningen for forståelse (ibid). Habermas (1999) bygger sin forståelse av livsverdensbegrepet på et fenomenologisk grunnlag. Dette medfører at det er mange likhetstrekk mellom hans forståelse av begrepet og Merleau-Pontys. Men ut fra at Habermas primært benytter livsverdensbegrepet i sammenheng med hans doble samfunnsperspektiv, har jeg også i denne studien avgrenset meg til å bruke hans forståelse av livsverdens begrepet i denne sammenhengen.

Habermas sin forståelse av systemet har røtter i Parsons og Luhmanns sosiologiske systemteori. Systemet innbefatter staten, arbeidsmarkedet/økonomien og sivilsamfunnet. I dette inngår blant annet sosiale regler og normer (Habermas, 1999). Disse delene av systemene som vi alle beveger oss mellom, må ses på som viktige, fordi de kan påvirke kommunikasjonen og livsverden (Habermas, 1999). Videre fremhever han at samfunnet som system er kontrasten til livsverden, men det er nødvendig å se og forstå dem i en sammenheng. Problemet i samfunnet er nettopp at systemet tar for mye makt over den symbolske reproduksjonen. Det er i denne sammenhengen han peker på faren for at der skjer en kolonisering av livsverden. Med dette mener han at handlinger i dagens samfunn ikke ene

og alene koordineres med en innbyrdes forståelse, men at styringsmekanismer innenfor det politiske og økonomiske systemet, legger føringer for menneskelige handlinger uten at det forutsetter innbyrdes forståelse. Dersom en slik praksis tar overhånd, kan det føre til at mennesker opplever menings- og identitetsløshet (Habermas, 1995).

Habermas sin teori kan da, slik jeg forstår dette, være nyttig å bruke i forhold til nettopp å belyse kommunikasjonen i hverdagslivet i barnehagen. Der gir man stemmer til den åpne kommunikasjonen i livsverden, og man kan stille spørsmål ved nettopp om hvordan systemet i form av for eksempel politikk og økonomi kan virke inn på, og derigjennom ubevisst bli styrende for de voksnes kroppslige kommunikasjonshandlinger. Dette vil, slik jeg ser det, være viktig kunnskap å få frem i forhold til hvordan skape en meningsfull hverdag og oppvekst for barna i barnehagen slik rammeplanen understreker at vi skal gjøre (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 21).

2.3.8 Oppsummering

Jeg har nå gitt en liten innføring i de mest sentrale teoretiske begrepene som jeg vil benytte for å prøve å gi et bilde av hvordan voksne kommuniserer verdier gjennom sine kroppslige uttrykk, og hvordan dette kan gi ulike vilkår for å skape mening i samlingsstunden for de yngste barna. Med et slikt utgangspunkt, der Merleau- Ponty og Habermas benyttes i en sammenheng vil, slik jeg ser det kunne gi nye perspektiver som utfyller tidligere arbeider (Emilson, 2007, 2008; Johansson & Emilson, 2013) om hvordan verdier kommer til uttrykk og virker inn på de yngste barnas barnehagehverdag.

3.0 Metodologiske overveielser

3.1 Kvalitativ metode

Problemstillingen i studien er: Hvordan voksne kommuniserer verdier gjennom sine kroppslige uttrykk, og hvordan dette kan gi ulike vilkår for å skape mening i samlingsstunden for de yngste barna.

Målet er å få innsikt i hvordan voksne kroppslig kommuniserer verdier gjennom kroppen, og hvordan dette kan virke inn på de yngste barnas vilkår for å skape mening i samlingsstunden. Jeg søker altså å utforske hvordan verdier prioriteres og derigjennom virker inn på meningsinnholdet i samlingsstunden slik det kan oppleves for barna i en naturlig sammenheng. Det å gå i dybden i beskrivelsene gjennom analyse og tolkningene er ifølge Kvale og Brinkman (2009) et viktig mål ved bruk av kvalitative metoder. Dette har jeg gjort ved å gi detaljerte beskrivelser av to observasjoner av hvordan kroppslige uttrykk viser seg, og hvordan dette virker inn på de yngste barna i å skape mening.

3.2 Hermeneutisk tilnærming

Metodologien i denne studien er inspirert av hermeneutikken hvor man legger til grunn at beskrivelsen av forståelse blir til gjennom tolkning (Heidegger, 1981).

Hermeneutikk betyr i sin korthet «fortolkning», og er en gammel akademisk tradisjon med røtter tilbake til det gamle Grekenland (Gilje & Grimen, 1993, s. 143). Hermeneutikken spenner over et bredt spekter av tradisjoner, teorier og metoder, for eksempel den tradisjonelle, metodiske, filosofiske og den kritisk hermeneutiske. I denne studien er det hovedsakelig den filosofiske hermeneutikken som ligger til grunn for det metodiske arbeidet. Hans Georg Gadamer (i Fuglesang & Bitch Olsen, 2012) er sentral i utviklingen av denne retningen, som ifølge han er en filosofisk teori om all forståelse. Han hevdet at det dreier seg om en lære om den menneskelige tilværelse. Det de ulike retningene har til felles, er for det første at forståelse og fortolkning kommer før forklaring, og for det andre at sosiale fenomener og aktører som studeres, er bærere av betydning- og meningssammenheng, og at det derfor er disse som skal fortolkes videre i praksis (Gilje & Grimen, 1993 s. 143).

Ifølge Gilje og Grimen (1993, s.143) er hermeneutikken en metode for fortolkning av meningsfulle fenomener, og for å beskrive at vilkårene for forståelse av mening kan være

mulig. En slik metode vil dermed være relevant å anvende innenfor samfunnsvitenskapene da disse fagenes datamateriale ofte ligger til grunn for fortolkning av meningsfulle fenomener, for eksempel handlinger, muntlige ytringer og tekster. Mye av det de forsøker å forklare, er dessuten også meningsfulle fenomener, for eksempel adferdsmønstre, normer, regler, verdier, forventningsmønstre. Fortolkning og forståelse utgjør en helt vesentlig del av hermeneutikkens fundament (ibid, s. 144).

En grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. De forutsetningene man har, bestemmer hva som er forståelig og uforståelig. Gadamer kaller slike forutsetninger for *forforståelse* eller *fordommer*. Disse begrepene gjør det mulig å *se noe som noe* (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). I en aktørs forforståelse kan mange komponenter inngå, for eksempel språk og begreper, trosoppfatninger og individuelle personlige erfaringer. Dette vil bety at aktører vil kunne ha ulike forståelseshorisonter, som gjør at de ser ulike ting når de ser på «det samme». Dermed vil det bety at innenfor en hermeneutisk tilnærming handler forskning om fortolkning og ikke om absolutte sannheter (Heidegger, 1981).

En annen viktig innsikt i hermeneutikken, som Gilje & Grimen (1993, s. 152) påpeker, er at meningsfulle fenomener bare er forståelige i den sammenheng eller konteksten de forekommer i. Dette vil bety, fremhever de videre, at forskere må plassere fenomenene de studerer i en sammenheng for å kunne lese ut den mening de måtte ha. Den tradisjonelle, metodiske og filosofiske hermeneutikken deler et meget sentralt og vesentlig grunnprinsipp, nemlig den hermeneutiske sirkel (Fuglesang & Bitsch Olsen, 2012). Uttrykket «den hermeneutiske sirkel» betegner det forholdet at all fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og den konteksten det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og egen forforståelse (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Det dreier seg slik om en sirkel, eller kanskje bedre, en spiral som man ikke har noe mulighet til å tre ut av (ibid). Hva egen forforståelse innebærer vil bli presenter i et eget avsnitt lengre fremme i teksten

Det er denne vekselvirkningen som gjør det mulig å forstå og fortolke (Fuglesang & Bitsch Olsen, 2012). Gadamer (sitert av Gilje & Grimen, 1993) påpeker at det er umulig å gi en korrekt rekonstruksjon av historiske aktørers hensikter. Men det å få frem sammenhengen mellom deler og helhet, vil være av betydning for den forståelsen man kommer frem til gjennom fortolkningen.

Jeg skal fortolke hvordan voksne kommuniserer verdier gjennom sine kroppslige uttrykk, og hvordan dette kan gi ulike vilkår for å skape mening i samlingsstunden for de yngste barna.

Med grunnlag i hermeneutikken, og den hermeneutiske sirkel, vil det bety for det første at kommunikasjonshandlingene må fortolkes i kontekst. Det vil også bety at mine fortolkninger og resultater ikke vil være sannheter, men må forstås ut fra en helhet av egen forforståelse, konteksten, studiens teoretiske og vitenskapelige forankring. Det er verdier i kommunikasjonshandlinger jeg skal fortolke i sammenheng med det å skape mening. Hermeneutikken, og den hermeneutiske sirkel vil, slik jeg ser det, være en relevant tilnærming på veien mot forståelse av de fenomenene den kroppslige kommunikasjonen, verdiene og det å skape mening.

3.3 Bearbeiding av materialet og utvalgsenheter

På bakgrunn av mitt valg om å være tilknyttet verdiprojektet *Values education in Preschool* i utførelsen av egen masterstudie, kan man si at noen rammer, blant annet knyttet til utvalg, var bestemt på forhånd. Kommunikasjonshandlinger mellom voksne og barn fra 1-5 år var således allerede valgt ut. Spørsmål som studeres er blant annet: Hvilke verdier er viktige for de voksne, og hvordan arbeider man for å lære barn disse verdiene? Hvilke verdier kommuniseres i samspillet mellom barn og voksne, og hvordan skjer dette? Hva slags fremtidige borgere er det man er med på å skape ut fra dagens barnehage utdanning og praksis (ECEC) med tanke på at man i deg er et sammensett og pluralistisk samfunn?

Totalt var materialet fra det overordnede prosjektet hentet fra syv barnehager. Disse varierte både i forhold til størrelse og form. Slike variabler er ikke tatt i betraktning i denne studien, men kunne vært interessant å se på i en annen sammenheng.

Gjennom hele studien har jeg jobbet meg frem og tilbake fra teorien og empirien for derigjennom å øke min forståelse og for å kunne se noen sammenhenger. Ifølge Fuglesang og Bitch Olsen (2012) er studier der man veksler mellom teori og empiri en kombinasjon av deduktiv og induktiv metode, noe jeg tenker kan ses i sammenheng med den hermeneutiske sirkel og de å se delene i sammenheng med helheten (Gilje & Grimen, 1993).

Materialet består av videoobservasjoner fra samlingsstunder. Video gir en unik mulighet til å fange opp ting som øyet eller øret ikke klarer å fange opp der og da. Video gir også

muligheten til å se dataene gjentatte ganger, som gjør at man kan se nye momenter og bli mer kritisk til stoffet. Slik kan man kanskje bli mer nyansert og se flere sider og tolkningsmuligheter i materialet (Johannesen, 2002). Videoobservasjon som metode har, i likhet med observasjon som metode, blitt kritisert fordi man i analysearbeidet kan stå i fare for å overtolke og feiltolke (Lenz Tauguchi, 1997). Dette hevder imidlertid Bae (2005) er en forenklet måte å se det på, da observasjon som metode har vært viktig for utvikling av ny kunnskap innen småbarnsforskningen, noe som igjen har ført til paradigmeskiftet med tanke på synet på barn.

Ifølge Thagaard (2003, s.63) er observasjon som metode er særlig godt egnet til å studere relasjoner mellom mennesker, fordi forskeren kan fokusere på hvordan enkeltpersoner forholder seg til hverandre i sosiale situasjoner. Johansson (2010) understreker at bruken av video aldri er en nøytral observasjonsmetode, fordi der er alltid en bak kameraet som velger ut hva som skal bli filmet.

Det å jobbe med et allerede innsamlet datamateriale var noe jeg i forkant av studien var litt skeptisk til med tanke på dette med at man kanskje kan miste verdifulle inntrykk som for eksempel stemning og helheten rundt det som kommer frem i videolinsas synsvinkel ol. Men tross dette, opplevde jeg at det å observere et allerede innsamlet material også ga meg en følelse av stemning og helhet. Her støtter jeg meg til Løkken (2012, s. 19) som påpeker at i all observasjonsforskning vil man ikke kunne snakke om subjektivitet og objektivitet som enten eller, da begge deler er påvirket av den som observerer og det som observeres. Dermed vil det være en illusjon å tro at man kan observere verden slik den er. Men skal man gjøre observasjonsstudier med de yngste barna, vil videoobservasjon være den mest aktuelle fordi disse barna først og fremst kommuniserer ut fra det kroppslige (Løkken, 2012).

Gunnvor Løkken (2012, s. 53- 54) refererer til Merleau-Ponty i boken sin *Levd observasjon* når hun ser på forskerrollen relatert til observasjon. Hun fremhever hvordan forskeren er tilstede som kroppssubjekt i forskningen, og hvordan viten blir til gjennom dette subjektet. Observasjon som sansende og iakttagelse har altså sin kilde i menneskekroppens persepsjon i verden. En slik forståelse medfører at det er en illusjon å tro at vi kan observere verden slik den utelukkende er (Spencer-Brown i Frantzen, 1992, s. 227). Der det subjektive og det objektive er flettet inn i hverandre i persepsjonen. Vi observerer verden slik vi ser og persiperer den, slik verden skaper seg for oss, og slik vi skaper den. Dette innebærer at

kunnskapen dannes og konstrueres i spennet fra hvordan et fenomen oppmerksomt forfremmes, oppleves og umiddelbart fortolkes slik det viser seg, til hvordan dette konstrueres, settes ord på og re-presenteres i en eller annen form (ibid).

Med utgangspunkt i hele materialet fra verdiprojektet, startet jeg med å se gjennom dette, der jeg noterte ned noen grovbeskrivelser om for eksempel hvem som var tilstede, uttrykk som var fremtredende, verdier som jeg tolket, hva innholdet i samlingsstunden gikk ut på. Jeg noterte meg også tanker knyttet til det teoretiske grunnlaget som studien skulle bygges på.

Gjennom denne prosessen med å grovbeskrive, opplevde jeg det ganske forvirrende med tanke på å finne et mere avgrenset fokus. Spørsmål knyttet til verdier, og om den praksis jeg observerte i samlingsstundene kunne kobles opp mot verdier, var det som var hovedfokuset i det overordnede verdiprojektet. Disse problemformuleringene opplevdes som noe begrensende for hva jeg så i observasjonene fra samlingsstundene. Det var som om tankene mine og refleksjon måtte føres i var i et bestemt spor, da jeg var veldig sentrert rundt dette med hvilke verdier. Dette fant jeg litt vanskelig i starten. Jeg bestemte meg derfor i det videre arbeidet med å prøve å se litt utenfor det «sporet» jeg var i. Etter noen ganger med observasjon av videoklippene, endret jeg strategi. Jeg ville se gjennom materialet og notere de tankene og refleksjonene som kom til meg, uten på forhånd ha noen kriterier. Dette gjorde jeg for øvrig ett par ganger. Mange refleksjoner, tanker og ikke minst følelser, ble jeg sittende igjen med i denne fasen. Disse ble loggført kontinuerlig. Parallelt leste jeg teori om Habermas og Merleau-Ponty for å utvide min forforståelse, og kanskje derigjennom få nye ideer og tanker for videre arbeid med utvelgning og avgrensning.

Proessen med å se gjennom hele materialet flere ganger, og notere tanker og refleksjoner underveis, gjorde at jeg fikk god kjennskap om materialet, noe som gjorde det lettere senere i prosessen med tanke på å kunne velge ut noen samlingsstunder som jeg mente kunne være interessante å utforske nærmere. Notatene i loggboken var for øvrig god hjelp i analysen, da flere av de tankene jeg hadde notert kunne anvendes der. For eksempel noterte jeg meg 09.04.2013 etter å ha observert ett videoklipp. «Barn og voksne er ulikt tilstede, de har ulikt fokus. Det virker som om barna finner egne måter å være tilstede på, utenom de voksnes perspektiv og innhold i samlingen». Hvorfor? Liknende notater har jeg gjort kontinuerlig etter hver av de totalt 21 samlingsstundene.

Andre ting som jeg noterte meg i dette arbeidet, var spørsmål knyttet til samlingsstunden som en skoleforberedende aktivitet. Jeg noterte meg også i prosessen spørsmål knyttet til makt, synet på barn og hvordan dette virker inn på samlingsstundene. Mange spennende tanker dukket opp, men det var spesielt en tendens, og noen variasjoner som etter en tid ble synlig, og som vekket min interesse og nysgjerrighet. Dette var relatert til hvordan de yngste barna kroppslig deltok i samlingene i lys av hvordan den voksne som ledet samlingen uttrykte seg. Dette var et interessant fenomen som jeg på forhånd ikke var bevisst.

På dette tidspunktet ble det klarere for meg at utvalgsenhetene for studien var de yngste barna som var deltaker i samlingene og den voksne som var leder. En barnehage ble utelatt da her var hovedsakelig barn i alderen to til fire år som var deltakere, fordi jeg ønsket å ha fokus på relasjonen mellom ett-åringene og de voksne.

Etter disse utvalgene så jeg atter en gang gjennom hele materialet. Men nå var fokuset på å observere det yngste barnet i samlingsstunden samt den voksne som ledet den. Jeg observerte det yngste barnets måte å være tilstede på, for eksempel blick, kroppens bevegelser, lyder og lignende. Parallelt med dette observerte jeg den voksnes måte å uttrykke seg og å være tilstede på. Her ble også den kroppslige kommunikasjon observert.

Videomaterialet var, slik jeg opplevde det, av god kvalitet slik at jeg fikk med meg både det verbale og det nonverbale. Det var derfor andre begrensninger som ble fremtredende i denne prosessen. Forskere, som blant annet Johansson (2010) og Bae (2004), peker på at det kan være vanskelig å vite hva man skal ha fokus på ved bruk av videokamera i forskning, noe som kan virke inn på kan materialet i sin helhet. Dette merket jeg meg når jeg så gjennom videoklippene fra samlingsstunder. Jeg hadde valgt å ha fokus på det yngste barnet og den voksne som ledet samlingen.

Gjennom arbeidet med hele materialet, hadde jeg festet meg ved episoder som jeg mente var interessante og som kunne få frem noen tendenser som var representative for det øvrige materialet. Jeg tenkte at det nå også på grunn av tid, samt oppgavens rammer, var nødvendig å gjøre noen avgrensninger i forhold til utvalg.

I denne bearbeidingsfasen ble to samlingsstunder valgt ut for videre analyser og transkribering. Dette utvalget ble gjort fordi de synliggjorde interessante variasjoner som jeg

hadde sett i hele materialet knyttet til måten den voksne kroppslig uttrykte seg i møte med det yngste barnet i samlingen, og hvordan dette så ut til å virke inn på de yngste barnas kroppslige tilstedeværelse. De to utvalgte observasjonene kan man si er to ytterpunkter på en skala i forhold hvordan innholdet i samlingsstundene framstår. Det vil selvsagt være samlingsstunder som befinner seg på andre steder av skalaen i forhold til hvordan verdier kroppslig kommuniseres og hvordan dette kan danne ulike vilkår for å skape mening for de yngste barna. Men, som nevnt tidligere, er utvalgene gjort ut fra at de får frem variasjoner som kan være med å få frem ulike aspekter i forhold til det kroppslige.

I flere av videoklippene skjer det i korte øyeblikk at det yngste barnet og den voksne forsvinner ut av kameraets vinkel, og jeg mister dem av syne. Dette har jeg ikke valgt å markere i transkriberingene, da disse periodene var relativt korte, og det var mer det helhetlige inntrykket som dannet grunnlaget for mine tolkninger. Det som jeg til tider heller opplevde som vanskelig, var å ha fokus både på den voksne og det yngste barnets kroppslige og verbale uttrykk på en og samme gang, da det var utrolig mange uttrykk fra dem begge på kort tid. Etter litt prøving og feiling fant jeg ut at det beste var å studere en person om gangen for derigjennom få tak i både de verbale og nonverbale uttrykkene hos barnet og den voksne. Bae (2004) hevder at disse avveiningene i forhold til hva man skal fokusere på når man filmer i en studie, kan overføres til de voksnes samspill med barna i barnehagen. Fordi man også her må gjøre avveininger kontinuerlig i forhold til for eksempel hvem man skal ha fokus på, hvor lenge og på hvilken måte. Videre legger hun til at det heller ikke er lett for den voksne i samspill å få med seg alle deres kommunikasjonssignaler når barn henvender seg fra ulike kanter i løpet av kort tid.

3.4 Transkribering

Å transkribere betyr å transformere, skifte form fra en uttrykksform til en annen. Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk. Det kan for eksempel være en ordrett utskrift fra intervjuer eller observasjoner, og der utskriftene brukes for analyse av dataene (Kvale, 2004, s. 187). Det ikke finnes en sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig språk (ibid). Videre fremhever han at det er viktigste er at man tenker gjennom hva som er hensikten med transkriberingen, hva er viktig å få frem og hvorfor. Dette må ses i sammenheng med problemstillingen og hva som er formålet med undersøkelsen (ibid).

Transkripsjoner fra videoopptak til skriftspråk, der fokuset var på den voksne og det yngste barnets kroppslige uttrykk i samlingene, var det jeg skulle få frem i transkriberingen. Fra de to utvalgte videoopptakene startet jeg friskt med å beskrive hver en kroppslig bevegelse, ansiktsuttrykk og lyder. Språklige uttrykk er transkribert ut fra dialekt, og direkte tale er markert med å sette det inn i hermetegn. Transkriberingen av den direkte talen er gjort på dialekt. Dette ble naturlig å gjøre da mitt anliggende var å beskrive mest mulig etterrettelig.

Den første transkriberingen av en samlingsstund på ni minutt og elleve sekunder, ble på syv sider. Det var et møysommelig arbeid med å se, stoppe videoklippet, spole tilbake for å se enda en gang, for så til slutt å transkribere ned de kroppslige uttrykkene jeg så. Pramling Samuelsson og Lindal (1999, s. 65) peker på at det å transkribere nonverbale uttrykk er vanskelig, og kanskje også utfordrende å få uttrykt bra i tekstform. Men følelsesuttrykk og følelsesstemninger er vesentlige aspekter å få med for forståelsen av situasjonen. Dette er også noe jeg kan si har vært gjeldende for meg i denne studien. Jeg har prøvd å beskrive kroppslige bevegelser, blikkretning, lyder og ansiktsuttrykk som barnet og den voksne hadde. Det var til tider vanskelig å få med alle disse aspektene da det var mange slike uttrykk som kom frem samtidig. Det var også i noen tilfeller vanskelig å finne dekkende uttrykk for å beskrive bevegelser toneleie eller ansiktsuttrykk. Min løsning på dette var å sette en tolkning av slike vanskelige beskrivelser i parentes. For eksempel når jeg skulle omtale hvordan en voksen grep helikopteret ut av fanget fra det yngste barnet, og hvordan denne voksne satte det ned på gulvet skrev jeg: *Deretter setter hun det (raskt) tilbake igjen i den blå ringen (så det dunker høyt i gulvet)*. Ellers har det vært spesielt viktig og nyttig i denne prosessen med framskrivningen av transkripsjonene at jeg har kunnet spole frem og tilbake i videoklippene. Derigjennom har disse kroppslige uttrykkene vært lettere å fange opp.

Proessen med å transkribere var spesielt lærerik. I lys av Kvaales (2004), forståelse av at transkripsjoner er forskerens tolkninger og beskrivelser av det som skjer, ble jeg enda mere overbevist om at de variasjonene jeg hadde sett tidligere i prosessen i forhold til at den voksnes kroppslige uttrykk i møtet med det yngste barnet, virket inn på barnets tilstedeværelse i samlingsstunden og var interessante å analysere videre.

Etter at jeg hadde transkribert to hele samlingsstunder, hadde jeg femten sider med tekst. I dette materialet kommer det frem variasjoner i barnets og den voksnes kommunikative uttrykk. Dermed anså jeg at dette materialet var tilstrekkelig for studien formål og rammer.

3.5 Egen forforståelse

Degotardi (2009) argumenterer for at nøkkelrollen til forskeren er å utvikle en refleksiv rolle for egen påvirkning i forskningen. Da må man selv ta to steg tilbake. Der første steget er å spørre seg selv *Hva vet jeg?* Det andre er å stille seg spørsmålet hvordan og *hvorfor tror og vet jeg det jeg vet?* Essensen er at man blir bevisst egen tankevirksomhet, for derigjennom å bli klar over hvordan man selv påvirker den kunnskapen man konstruerer i forskningen (ibid). Det som jeg tenker vil virke mest in på egen forståelseshorisont i dette arbeidet, er min bakgrunn som barnehagelærer, og de erfaringene jeg selv har fra flere års arbeid med de yngste barna i barnehagen. Det innebærer at jeg har en fortrolighet og kjennskap til barnehagen som institusjon og tradisjon, og erfaring med hvordan pedagogikk kan komme til uttrykk i hverdagen i barnehagen. Det at konteksten jeg observerer er kjent for meg på forhånd, vil også være en vesentlig faktor i denne prosessen. Kanskje resultatet ville blitt et helt annet dersom jeg ikke hadde denne kjennskapen fra før. Kanskje det ville vært vanskeligere å leve seg inn i, og bli så berørt som jeg ble av å se gjennom materialet, dersom jeg ikke hadde hatt erfaringer med liknende kontekst og situasjoner. Jeg kan på en måte kjenne meg igjen i situasjonene, med de stemningene, følelsene og pulsen som ligger i videofilene. Det sitter på en måte i kroppen, og gjorde at jeg nærmest opplevde at jeg selv var der og filmet. Det kan jo også diskuteres om det å bli følelsesmessig berørt var noe som var bra, eller kanskje ikke så bra, i forhold til hvilke perspektiver jeg får frem, eller hvilke jeg utelukker. Dette med å forske ut fra en kjent kontekst har også Emilson (2008) problematisert i sin avhandling. Her peker hun på at kjennskapen til feltet man studerer kan både være et hinder og en mulighet i tolkningen av data. Fordi, hevder hun, at det kan hende vi tar for gitt det som viser seg i praksis, men det kan også føre til at man forstår dataene på en mer nyansert måte.

Larsson (1993 i Emilson, 2008) påpeker at det å trekke frem tidligere studier som på ulike måter har hatt betydning for egen forskning, vil også være viktig i forhold til å synliggjøre egen forforståelse. Videre vil forståelseshorisonten, og hva som vil være mulig å fortolke og forstå i møtet med datamaterialet, være farget av problemstillingen og de utvalgte teoretiske og metodologiske perspektivene i denne studien.

Ifølge Merleau-Ponty (1994) vil man aldri kunne forstå et annet menneske helt. Det vil alltid være noe hos den andre man ikke vil få tilgang til. Vi er alltid en del av den verden vi studerer sier han. Det å ta andres perspektiv handler dermed egentlig om egne perspektiv. Dette betyr at det vil være mitt perspektiv i lys av egen forståelseshorisont, som er egne erfaringer og kunnskaper som vil tre frem og virke inn på hvordan jeg tolker og forstår de voksne og de yngste barnas perspektiv i denne studien.

Spencer-Brown (i Frantzen, 1992, s. 227) er inne på noe av det samme som Merleau-Ponty når han understreker at det å skape virkelighet er det samme som å skape og forstå seg selv som forsker. Han fremhever at alle mennesker er underlagt regelen om at vi må trekke distinksjoner for å kunne skape mening i verden. Men hvilke vi trekker, og videre hvordan vi beskriver det vi observerer, vil variere. Dette hevder han er den mest grunnleggende epistemologiske operasjonen vi foretar i forskning. Johansson sammenfatter dette i artikkelen *Giving Words to Childrens Voices in Research* (Johansson, 2011) med å si at det er helheten av ontologi, epistemologi og metodologien i en studie som gjør at forsker kan legalisere formålet med å få tilgang til de yngste barnas perspektiv.

3.6 Aktuelle forskningsetiske perspektiver

I boken *Enhet og mangfold* (Ringdal, 2009 s. 423) står det at etikk er læren om moral, om hva som er rett og galt. Det står også at forskningsetikk er de grunnleggende moralnormene for vitenskapelig praksis (ibid). Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag, jus og teologi (NESH, 2006) har utarbeidet en liste på 15 punkt som er etiske retningslinjer for forskning innenfor samfunnsfag, humaniora, jus og teologi som går ut på å beskytte personer som er med i forskning. Utgangspunktet for denne listen er å sikre de som deltar frihet og selvbestemmelse, beskytte mot skade og å trygge privatliv og familie (Ringdal, 2009 s. 426).

Alle forsknings- og studieprosjekter skal ifølge personopplysningsloven meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for å sikre at personopplysninger ivaretas i forskningen (NSD) (Ringdal, 2009, s.429). Min masterstudie er en del av prosjektet *Values education in Nordic preschool*. De etiske retningslinjene for dette prosjektet er i tråd med NESH, og NSD er koplet inn i forhold til adgang i felten, samtykke fra forskningsdeltakerne samt ivaretagelse av personvernopplysninger. De etiske aspektene ble dermed ivaretatt i det overordnede prosjektet før jeg kom inn i bildet.

Selv om egen studie omhandler å analysere og tolke av et ferdig innhentet materiale der etiske retningslinjer er ivaretatt, har jeg for å være på den sikre siden også meldt denne delstudien til NSD, der egne tanker omkring bruk og oppbevaring av materialet er blitt behandlet og godkjent. Spørsmål knyttet til anonymitet samt identifisering i egen studie, er behandlet i søknaden, og derigjennom ivaretatt etter deres retningslinjer. For eksempel er personopplysninger, som fødselsår og måned, arkivert fraskilt fra videomaterialet. Ellers er det spesifisert i søknaden til NSD at hele materialet som jeg har benyttet meg av er lagret på disketter, og oppbevares i dokumentenskap på et sted der det kun er de som er med i forskergruppen for verdiprojektet som har tilgang til nøkkel.

3.7 Etiske retningslinjer i møte med de yngste barna

Det å forske på de yngste barna vil kreve en ekstra forsiktighet i felten, men også i arbeid med analyse (Johansson, 2003, s. 45). Dette fordi de yngste barna har liten, eller ingen erfaring og kunnskaper om hva forskning er, og de vil ha små muligheter til å hevde sin integritet og sine egne tolkninger opp mot forskningen. De kan heller ikke eksplisitt gi samtykke til den forskningen de er en del av. Ansvar for barnas integritet og for at barnets perspektiv som kommer til uttrykk ligger hos forskeren. Da gjelder det å presentere resultatene på en forsiktig og respektfull måte både i beskrivelsene, tolkningene og i diskusjonen av resultatene. Dette har jeg vært bevisst på gjennom transkriberingen av hvordan jeg tolker at de yngste barna skaper mening ut fra hvordan de kroppslig responderer på verdiene de voksne kroppslig kommuniserer.

Denne etiske bevisstheten knyttet til å forske på de yngste barna, er også fremhevet i temaheftet for de yngste barna (Kunnskapsdepartementet, 2006). Her påpekes det at å arbeide med de minste barna i barnehagen, krever en særlig etisk refleksjon og bevissthet, fordi de voksne er i en sterk maktposisjon. Videre fremheves det at den etiske fordringen ligger i det at vi voksne ikke kan vite hvordan de minste barna har det, hva de tenker, eller hva de vil, men vi må tolke oss frem til vår forståelse av det.

Utvalget i egen studie er de aller yngste barna som er deltakere i samlingsstunder. Selv om jeg ikke har måttet tenke på maktforhold samt andre etiske overveielser i forhold til innhenting av materialet, vil egen makt over disse barna være innlysende i prosessen med å bearbeide å skrive frem materialet. Hva jeg velger inn og ut, hvordan jeg analyserer og tolker, samt

hvordan jeg skriver frem materialet, er i stor grad preget av min forståelse og derigjennom makt til å definere hvordan barna skaper mening ut fra hvordan de voksne uttrykker verdier.

Barna vil ikke kunne gi sitt samtykke til mine tolkninger og analyser, noe jeg kjenner en stor ydmykhet overfor med tanke på at jeg i studien på en måte skriver frem hvordan de yngste barna skaper mening i lys av hvordan de voksne kroppslig uttrykker verdier. Dette vil selvsagt også gjelde de voksne som jeg har observert og skrevet frem i studien. Disse har i alle fall gitt et samtykke til å være med i det overordnede verdiprojektet og er, slik jeg ser det, i større grad informert om hva det betyr å være med på et slikt forskningsprosjekt.

3.8 Validitet og reliabilitet

Gilje og Grimen (1993, s. 162) påpeker at fortolkninger alltid bare er mer eller mindre troverdige, og at de prinsipielt sett er reviderbare ut fra ny informasjon. Dette blir ofte sett på som en kritikk av kvalitativ metode der fortolkning er essensielt, da slike studier aldri kan være riktige, fordi ulike tolkere finner ulike meninger (Kvale, 2004). Fordi jeg skal fortolke hvordan verdier kommer til uttrykk, og hva slags vilkår dette gir for de yngste barna i å skape mening, må mine fortolkninger settes inn i, og forstås ut fra en helhet av egen forforståelse, studiens teoretiske og vitenskapelige forankring (konteksten).

Hensikten med dette kapittelet er å drøfte om studien er utført på en forskningsmessig grundig måte. Validitet i samfunnsvitenskapen dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal. «Å validere er å kontrollere» (Kvale & Brinkman, 2009, s. 250). Det handler om å forholde seg kritisk til det man gjør gjennom forskningens mange faser med intensjon om å motvirke forvrengninger. Videre pekes det på at «validitet henviser til studiens gyldighet og har å gjøre med i hvilke grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, mens reliabiliteten forstås som hvor pålitelige resultatene av det analytiske arbeidet er» (ibid, s. 165). Det som i følge forfatterne er viktig å få frem, er hvordan de metodiske valgene samsvarer med studiens målformulering. Slik jeg ser det vil tydeliggjøringen jeg har gjort i forhold til eget ståsted og rollen som forsker, samt de vitenskapelige og teoretiske i perspektivene bidra til å gjøre denne forskningen mer valid.

Noe annet som kan virke inn på validiteten i forhold til å studere kroppslige uttrykk, er at det er mange kroppslige uttrykk som kommuniseres på en gang, noe som kan ha gjort at jeg ikke har fått med meg alle detaljene. Likevel vil jeg fremheve at ved å anvende observasjon av

video hadde jeg muligheten til å stoppe opp, og ikke minst spole frem og tilbake hvor mye jeg ville, noe jeg tenker vil være med på å øke validiteten i forhold til dette.

Men i og med at studien bygger på den premissen at det ikke finnes en objektiv sann kunnskap om virkeligheten, må også validitetsproblematikken ses i et relativt perspektiv (Bae, 2004).

Reliabilitet refererer vanligvis til resultatene av studiens pålitelighet, og den nøyaktigheten som ligger til grunn under hele forskningsprosessen. I denne studien vil reliabiliteten være hvor grundig jeg har vært i prosessene i denne studien. For eksempel vil grundigheten i bearbeidingen av videomaterialet med tanke på framskriving, tolkning og analyse og hvordan dette underbygger de resultatene som analysen viser, kunne si noe om studien reliabilitet. Reliabilitet og validitet kan man si henger sammen, fordi høy reliabilitet gir høy validitet (Ringdal, 2009).

3.9 Generaliserbarhet

Avslutningsvis vil jeg kort si noe om studiens generaliserbarhet. Er forskningsfunnene våre sanne, og forteller våre funn noe som gjelder for alle, spør Larsen (2008, s.13-14). I denne studien er ikke målet å generalisere funnene til å gjelde for alle barnehager. Det ville heller ikke vært mulig. Jeg tenker at studien gir et lite bilde av variasjoner på et hverdagslig fenomen i barnehagen. Det må ses og forstås ut fra kontekst, tid og forskningens rammer. For eksempel tenker jeg at studiens design, og populasjon på syv barnehagen og 21 samlinger er faktorer som begrenser generaliserbarheten.

Denne studien bygger på et vitenskapssyn som i stor grad ser på kunnskap som et sosialt konstruert fenomen, i én bestemt samfunnshistorisk og kulturell kontekst. En slik epistemologi tenker jeg er i tråd med den postmoderne forskning der søken etter universell kunnskap og troen på det individuelle og unike er byttet ut med vektlegging av kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet (Kvale & Brinkman, 2009, s. 265).

Videre vil jeg nå gå over til resultatdelen, der jeg vil beskrive, analysere og tolke utdrag fra to samlingsstunder fra forskjellige barnehager med fokus på hvordan voksne kommuniserer verdier gjennom sine kroppslige uttrykk, og hvordan dette kan gi ulike vilkår for å skape mening i samlingsstunden for de yngste barna.

4.0 Resultat

Karakteristisk for kvalitativ forskning, er at alle delene i forskningsprosessen overlapper hverandre. Særlig kan analyse og tolkning betraktes som gjennomgående aktiviteter gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2003, s. 28).

Kvale (2004) skiller begrepene analyse og tolkning fra hverandre. Analysen knytter han direkte til arbeidet med dataene, mens tolkning går ut på i å se datamaterialet i en større sammenheng. Videre trekker han frem at det ligger et spørsmål om makt i begge prosesser. Under analyseprosessen er det snakk om makt i forhold til hva som *velges* og hva som *velges vekk*. I tolkningen ligger makten i valg av spørsmål som stilles til en tekst. Ut fra dette ser jeg at også den kunnskapen som konstrueres i lys av min analyse og tolkning i denne studien i bunn og grunn handler om min makt til å velge inn, for eksempel valg av problemstilling, teori- og fagbegreper samt den vitenskapelig og metodisk tilnærming. Min makt i forhold til disse valgene vil videre virke inn på hvordan «kunnskaping» og resultater blir til.

Det er 21 samlingsstunder, fra syv barnehager som er tatt opp på video som utgjør det totale materialet i denne studien. Ut fra de tidligere nevnte avgrensningene ble to samlingsstunder valgt ut som grunnlag for denne studien analyse og tolkninger. Ut fra en hermeneutisk tilnærming i møte med dette datamaterialet vil jeg kunne jobbe meg fremover med å beskrive, tolke og analysere hvordan voksne kroppslig uttrykker verdier i samlingsstunden i barnehagen, og hvordan dette kan gi ulike vilkår for å skape mening for de yngste barna. Dette vil bety at jeg beskriver det som jeg observerer, og videre fortolker beskrivelsene ut fra meningsaspektet som kan ligge bak det jeg har observert og beskrevet.

Som følge av mine vitenskapsteoretiske perspektiver, har jeg tidligere i oppgaven gjort rede for noen teoretiske begreper fra Habermas kommunikative handlingsteori samt Merleau-Pontys fenomenologiske teori/filosofi om kroppssubjektet og livsverden. Det er hovedsakelig disse utvalgte teoretiske begrepene som vil være mine verktøy i analysen av de utvalgte samlingsstundene. Merleau-Pontys filosofi om kroppssubjektet anvendes i forhold til å fortolke de kroppslige uttrykkene til de voksne sett i lys av verdier, samt de kroppslige uttrykkene til de yngste barna fra et meningsperspektiv.

Habermas begreper strategiske og kommunikative handlinger, er verktøy for å kunne si noe om verdiene som kommer til uttrykk, og det doble samfunnsperspektivet, system og livsverden, som anvendes for å tolke og forstå verdiene i de voksnes kroppslige uttrykk ut fra en mer kompleks helhet.

For å gjøre oppgaven mer oversiktlig har jeg valgt å analysere de to utsnittene fra samlingsstundene hver for seg, for så å se dem i en sammenheng i diskusjonen. Først presenteres et utsnitt som jeg har valgt å kalle for *Samlingsstund med ringer*. Deretter presenteres det andre utsnittet som jeg har valgt å kalle *Samlingsstund med gitar*. Disse vil bli analysert og tolket ut fra deloverskriften hvordan verdier kommer til uttrykk hos den voksne som leder samlingsstunden. Videre i diskusjonsdelen vil resultatene fra hvordan voksne kommuniserer verdier gjennom sine kroppslige uttrykk bli drøftet i lys av vilkår for å skape mening i samlingsstunden for de yngste barna.

For å få frem de kroppslige aspektene og betydningen av disse sett fra et verdiperspektiv, har jeg valgt å analysere de kroppslige uttrykkene ut fra aspektene, blikk, tone- og stemmevariasjon og mimikk/kroppslige bevegelser. Jeg hentet inspirasjon til disse aspektene i Johansson (2011, s. 53), der hun bruker begreper som «their gestures, tone of voice and gaze» når hun refererer til barns kroppslige væren, og Merleau-Ponty (1962) sin forståelse av at helheten i den andres eksistens ligger i gester, tonefall og ansiktsuttrykk. Med en slik kategorisering håper jeg å få et inntrykk av hvordan de voksnes kroppslige «væren» kan forstås i et verdiperspektiv. Selv om jeg har valgt å skille de nonverbale uttrykkene fra hverandre, er det viktig for meg å få frem at det er helheten av disse uttrykkene som har virket inn på forståelsen av dem.

I denne studien er det først og fremst hvordan de voksne kroppslig uttrykker seg i møtet med det yngste barnet som tolkes fra et verdiperspektiv. Det er kvaliteten i de sosiale handlingene, som voksne og barna erfarer, uttrykker, prioriterer og forhandler om som forstås som verdier (Emilson, 2008). Hvilke verdier er det de voksne uttrykker, prioriterer og forhandler om i denne samlingsstunden? Kan jeg med å beskrive, analysere og tolke hvordan voksne og barn kroppslig er tilstede i samlingsstunden få et inntrykk av verdier som ligger til grunn i dette pedagogiske arbeidet?

Som en del av anonymiseringen er alle navn som brukes i denne studien fiktive.

4.1 Samlingsstund med ringer

Bhg S. 9.nov (ringene) 6 min 11 sek

Fem barn og en voksen er samlet på madrasser i en krok i et av lekerommene i barnehagen. June 1,3, og Kari 2,3 år sitter på den ene madrassen. Per 2,5, Ole 2,5 og Jonas 2,0 er sitter på den andre madrassen. Mette (voksen) leder samlingen. Hun sitter på knærne på gulvet, og har kroppen vendt mot madrassen der Per, Ole, Jonas og sitter. Mettes sitter på knærne sine på gulvet, og med kroppen vendt mot de tre barna som sitter foran henne. June sitter på baken på madrassen som er vendt mot Mettes høyre side.

Mette har funnet frem noen like store sammenleggbare plastringer i fargene rød, blå og gul som hun har brettet ut og lagt på gulvet, og en eske med leke rekvisitter som har samme farger som ringene. Samlingsstunden går ut på at ett barn om gangen får utdelt en leke rekvisitt av Mette, og der Mette stiller spørsmål til barnet om hvilken farge rekvisitten har, og om det kan legge rekvisitten i den plast ringen som har den samme fargen som barnas leke rekvisitt.

June sitter og ser på ringene på gulvet, og hun ser opp på Mettes ansikt. Mette har funnet frem et helikopter fra kassen sin og har blikket rettet mot Per som sitter rett ovenfor henne. «Vil du legge det blå helikopteret, hvor skal det hen»? Per tar tak i helikopteret, reiser seg litt opp for å nå frem til den blå ringen, og legger helikopteret oppi den. «Der ja, kjempebra» sier Mette. Hun ser ikke på Per mens hun sier dette, men har vridd hodet mot kassen for å finne frem en ny rekvisitt. June ser på helikopteret som ligger i ringen like ved føttene hennes. Hun løfter det opp, og legger det i fanget sitt. Mette snur seg tilbake slik at ansiktet er rettet fremover mot madrassen der Per og de andre guttene sitter. I det hun gjør dette får hun øye på June. Hun griper helikopteret (raskt) ut fra fanget til June. Deretter setter hun det «raskt» tilbake igjen i den blå ringen (så det dunker høyt i gulvet). Hun ser ikke på June, men øynene er smale (noe som gir et strengt uttrykk). Hun sier ikke noe, kroppen er rett (stiv) og leppene er presset sammen. June løfter litt på skuldrene, ser på Mette, samtidig som hun presser leppene sine sammen. Junes øyne er åpne, men de er trukket litt nedover i sidene (noe som får meg til å tenke at hun er lei). Hun ser mot Mette. Mette ser ikke på June, men på Kari som sitter ved siden av henne og som holder på å legge en rød flaske i en blå ring. «Nei, hvor skal den røde være hen?» sier Mette. June rynker på nesen, og klør seg litt i den samtidig som blikket går litt rundt omkring i rommet og på Mette. Kari har nå lagt den røde flasken i den røde ringen.

Ut fra et innhold der Mette stiller ett og ett barn spørsmål om de kan legge leke rekvisitten i ringen etter hvilken farge den har kan det synes som om Mette har en plan for samlingsstunden som går ut på at June og de andre barna skal lære de tre fargene rød, gul og blå. Dette tolker jeg ut fra hvordan Mette stiller spørsmål om riktig farge til June og de andre

barna, og i forhold til måten hun venter på de «riktige» svarene. Det er hovedsakelig de barna som er eldst, og som sitter på madrassen foran Mette som inkluderes og involveres i denne spørsmålstillingen, noe som kanskje er helt tilfeldig, men det kan kanskje også være fordi disse litt eldre barna kan uttrykke seg mer verbalt, og derigjennom kan være med på Mettes innhold og å svare på spørsmål. Det at jeg tolker at Mette har en plan om at June og de andre barna skal lære seg fargenavn, blir kanskje aller mest fremtredende i forhold til måten Mettes kroppslig møter barna i samlingsstunden.

Gjennom de kroppslige uttrykkene kan det også synes som om Mette har en plan med et mål om å lære fargenavnene. Ifølge (Emilson, 2008) kan ofte målstyrende kommunikasjonshandlinger være styrt av disiplinerende verdier som det å være lydig, ha kontroll og å prestere. Noe som også kan synes å vise komme frem i måten Mette kommuniserer på.

Videre nå skal jeg gi et bilde av hvordan jeg har tolket Mettes kroppslige uttrykk, og hvordan det målstyrende og disiplinerende kommer til uttrykk gjennom blick, stemme/toner variasjoner og mimikk/ kroppsbewegelser.

4.1.1 Blick

I temaheftet om de minste barna i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10), fremheves verdien å se med det gode blick. Her står det: Det gode blick ser ting i beste mening, leter etter muligheter for å forstå barns relasjoner og situasjoner på mange ulike måter. Er det et slikt blick Mette har i møtet med June i denne samlingsstunden?

Mette beveger blicket sitt raskt og med et bestemt uttrykk. For det meste er det rettet mot de litt eldre barna som sitter på madrassen foran henne, eller på rekvisittene. Men i scenen med helikopteret, er blicket rettet i retning av June, men blicket er rettet mot helikopteret og ikke på June. Selv om det kan synes som at June til prøver å få blickkontakt med Mette, har Mette blicket festet på helikopteret.

Ut fra at øynene til Mette er litt smale i formen, og at de har et litt fast og bestemt uttrykk, kan det synes som om Mette er litt streng og kanskje litt sint. Jeg tolker dette som om Mette sier til June med blicket at hun nå er sint fordi June ikke gjør slik som hun hadde planlagt vil, og å ta opp helikopteret ikke er slik aktiviteten skal foregå. Det at Mette ikke møter Junes blick,

kan tolkes som en handling som kommuniserer at det er hun som setter reglene, og bestemmer hvordan innholdet i samlingsstunden skal være. Det kan synes som om det gjennom måten Mettes bruker blikket på, dannes en ovenfra og ned holdning mellom henne og June. Flere studier viser til betydningen av voksnes blikk for å skape nærhet Betydningen av at voksne har et blikk som er rettet mot barnet, og ikke på alt annet som er omkring dem for å skape nærhet til barns perspektiv, er også fremhevet i Fugelsnes et al., 2013) sin studie. Også Abrahamsen (2003), med referanse til Winnicott, trekker frem betydningen av det å ha blikkontakt i møtet med barn. Mye av den emosjonelle kontakten foregår nettopp gjennom blikkutveksling. Det å ha øyenkontakt i møtet mellom barn og omsorgspersoner er kanskje den mest betydningsfulle faktoren for hvordan et barn oppfatter seg selv (ibid). Dersom vi ser på hvordan June responderer med blikket, kan vi undre oss over hvordan hun opplever situasjonen. Jeg tolker Junes uttrykk i blikket som trist, tomt, og uten energi. Kanskje hun opplever at hun ikke mestrer, eller forstår og føler seg utenfor ved at hun ikke får delta. Ut fra hvordan Mette bruker blikket, kan det se ut til at det skapes en avstand mellom hennes og Junes forståelse av samlingsstundens innhold. Det kan synes som om det er en asymmetri mellom deres livsverdener (Merleau-Ponty, 1962). Mens June kan synes å ha et ønske om å bli sett, og få være deltakende på sin sanselige og kroppslige måte, kan det synes som om Mette gjennom blikket kommuniserer et ønske om å opprettholde kontroll, samt å få June til å innordne seg og gjennomføre aktiviteten ut fra Mettes plan og mål for samlingsstunden.

I Temaheftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) påpekes det at det gode blikk går ut på at man leter etter muligheter for å forstå barn relasjoner og situasjoner på mange ulike måter. Det kan jo tenkes at Mettes blikk møter det yngste barnet ut fra sin kunnskap og forståelse av hva som er det gode blikk. Det kan jo også tenkes at hun selv egentlig ikke er klar over hvordan hun gjennom blikket kommuniserer disse verdiene.

Ut fra måten Mette bruker blikket i møtet med June kan det synes som om hun ser på June som et objekt, da Mettes intensjon kan synes å være å lære henne farger. En kommunikasjonshandling der den andre fremtrer som objekt, og der kommunikasjonen er målstyrt, er ifølge Habermas strategisk (1999). Verdier som uttrykkes i slike kommunikasjonshandlinger, er ofte disiplinierende. Der verdier som blant annet kontroll, lydighet og prestasjoner ofte er fremtredende (Emilson, 2008). Dette er også verdier som det kan se ut som om Mette prioriterer i måten hun gjennom blikket får June til å innordne seg

samlingsstundens innhold, som går ut på at June skal prestere ved å svare riktig på spørsmålene Mette stiller.

4.1.2 Toneleie og stemmevariasjon

Variasjoner i forhold til styrken i stemme og tonehøyde synes å være liten i denne samlingsstunden. Stemmen og tonevariasjon er mye i den samme høyden. De gangene den voksne varierer tonehøyden, er når hun stiller spørsmål til barna, og når hun korrigerer, eller roser. Da går tonehøyden litt opp når hun sier «ja, bra». Ut over det kan det synes som om bruk av stemme og variasjon i tonehøyden er liten i møte med de andre barna. I forhold til June, som ikke blir stilt spørsmål om riktig ring og lignende, og dermed ikke får samme mulighet til være med som de litt eldre barna, kan det se ut som at dette virker inn på Junes oppmerksomhet og interesse i samlingsstunden. I starten av dette eksempelet prøver June å se på Mette. Da Mette for det meste har blikket sitt på de litt eldre barna eller rekvisittene, synes det som om June gir opp, og på en måte «melder» seg ut. Da tar hun styringen selv, ved at hun løfter opp helikopteret, noe som synes å være utenfor Mettes plan. Mette ser denne handlingen. Uten å si noe, tar hun helikopteret fra Junes hender og setter det tilbake igjen i ringen der det stod. June blir da sittende og se seg raskt rundt omkring i rommet, samtidig med at hun løfter opp skuldrene sine. Det kan synes som om June blir sittende i «sin egen verden», som om hun ikke forstår. Ut fra hvordan June kroppslig presser leppene sammen, øyenes smale form og hvordan hun løfter opp og ned skuldrene kan det synes som om hun er lei seg for at samspillet ikke ble mottatt.

Selv om det er lyder i rommet der samlingsstunden er i forhold til at det er andre voksne og barn i rommet ved siden av, og kropper som er tilstede i samlingsstunden, kan det synes som om det er en slags «taushet» i rommet. Det er som om Mettes manglende variasjon i stemmebruk og tonehøyde skaper denne «tausheten» som dermed gir samlingsstunden en spent og litt stresset atmosfære. Eva Johansson (2004) har studert ulike atmosfærer i barnehager i sammenheng med syn på barn og syn på læring. Hun har studert atmosfærer ut fra måter voksne var i interaksjon med barn. Det som denne studien blant annet kom frem til var at atmosfæren noen ganger var kontrollerende i forhold til at det var den voksnes perspektiv som så ut til å være i forgrunnen i møtet med barnet, noe som så ut til å være et hinder for barns erfaringer og utforskning. Læringssynet til de voksne i en slik atmosfære ble sett ut fra betingelser, som i følge Taule (2003) blir definert som vilkår.

Det at Mette ikke setter ord på hva hun gjør, eller skaper forventning og spenning ved å variere tonehøyde, og stemmebruk kan tolkes som ut fra en voksen vet best holdning, og der det er den voksne som setter betingelsene. Dette tolkes ut fra at det er Mette som kontrollerer og bestemmer hva og hvordan samlingsstundens innhold skal være, og June må følge hennes plan og mål. Ut fra dette kan de se ut som om det er Mettes perspektiv som er i forgrunnen, og man kan jo spørre seg om hennes syn på læring kan kobles til det Johansson (2004) definerer det å sette betingelser, eller vilkår?

Måten Mette anvender tonevariasjoner og stemmen i dette eksempelet, kan indikere at det er disiplinerende verdier som det å ha kontroll, og skape lydighet, og at June skal prestere ved å lære seg fargenavnene som er styrende for Mette.

4.1.3 Mimikk og kroppsbevegelser

June sitter på baken og med armene hengende slapt ned i fanget. Blikket hennes er festet litt på Mette, men det glir litt frem og tilbake mellom de andre barna og de rekvisittene som allerede ligger på gulvet. Mette sitter på knærne sine på gulvet, og med kroppen vendt mot de tre barna som sitter foran henne. June sitter på madrassen som er vendt mot Mettes høyre side. Mettes rygg synes å være rett, og litt stiv. Kroppen beveger seg litt til side, som om hun prøver å finne en god stilling å sitte i. Det kan også tolkes som om hun er litt stresset, eller urolig. Det kan jo tenkes at hun ikke er komfortabel med å bli filmet, og at det er dette som kommer til uttrykk gjennom kroppens uttrykk. For eksempel synes det som om denne stivheten og uroligheten kommer til uttrykk gjennom kroppsbevegelsene når hun beveger kroppen mot siden for å finne frem en rekvisitt, og når hun bøyer seg litt for å ta opp og legge ned rekvisitter.

Jeg tolker at kroppsbevegelsene hennes er raske og presise når hun tar opp rekvisitter fra esken, og når hun snur kroppen til sides for å ta frem rekvisitter. Kroppen hennes er på en måte ikke nede på gulvet der rekvisittene er, og den følger heller ikke med når hun ser, eller snakker med barna, for eksempel når hun får øye på at June har tatt helikopteret opp fra den blå ringen. Da griper Mette helikopteret raskt ut av hendene til June. Kroppsbevegelsene synes her å være raske og bestemte, og hun bøyer ikke kroppen sin ned mot June, men synes å sitte litt ovenfra og ned. Gestene, og mimikken i ansiktet tolkes som stramme, og bestemte. Dette tolkes ut fra at Mettes lepper synes å være sammenbitte, og øynene litt smale i formen.

De kroppslige bevegelsene og mimikken til Mette, kan tyde på at det mangler en felles forståelse og gjensidighet mellom henne og June. Dette kommer for eksempel frem i måten June responderer på Mettes kroppslige uttrykk når hun griper helikopteret ut av fanget til hennes. June blir her sittende å se seg om i rommet med et uttrykk i ansiktet som synes å være overrasket, samtidig med at hun trekker opp skuldrene, og deretter klør seg i nesen. Måten June kroppslig responderer på Mettes uttrykk kan tolkes som at hun synes å være forvirret, og ikke forstår Mettes kommunikasjonshandling.

Mettes kroppslige bevegelser og mimikk tolker jeg som disiplinerende. Fordi det synes som om hun ikke forsøker å få tak i Junes perspektiv og livsverden, men er mest fokusert på å gjennomføre samlingsstundens plan og mål. Det kan se ut som om June møtes som objekt, og ikke subjekt. Dette kan forstås av på bakgrunn av det Habermas (1995) sier i forhold til at målorienterte kommunikasjonshandlinger ofte er formålsorientert, noe som kan være til hinder for at det skapes en felles forståelse og gjensidighet i kommunikasjonen. June synes ikke å bli møtt i sin livsverden, eller som en likeverdig deltaker.

Dette kan ses i lys av Emilson (2008) og Bae (2009) sine studier. Begge har fremhevet betydningen av at voksne møter barna som subjekt dersom de skal få til en kommunikasjonshandling preget av gjensidighet og felles forståelse. Denne kroppslige uroligheten og stivheten kan også forstås ut fra det jeg tidligere har nevnt i forhold til det å føle seg ukomfortabel i rollen med å bli filmet. Dette kommer til uttrykk gjennom hennes kroppslige måte å være tilstede i møtet med June. Larsen (2008) påpeker at forskningsdeltakerne kan føle seg kontrollert, og de kan ha problemer med å opptre naturlig når de blir filmet. En slik problematikk er fremhevet i flere forskninger (Johansson, 2003,2004; Emilson & Johansson, 2009; Bae 2005), som noe som er viktig å reflektere over i forhold til de tolkningene man gjør.

4.1.4 Oppsummering

Jeg har nå analysert hvordan jeg forstår at verdier kommer til uttrykk gjennom Mettes blikk, tone/stemmevariasjon og mimikk/kroppsbvegelser i møtet med June. Jeg tolker de kroppslige uttrykkene som kommuniseres på en strategisk og derigjennom formålsorientert måte. Dette kan forstås i lys av Habermas (1999) oppfatning av at kommunikasjonshandlinger som har et målstyrt og formålsorientert perspektiv, er strategiske handlinger der disiplinerende verdier ofte er fremtredende. Disiplinerende verdier, som det å kontrollere, være lydlig og det

å prestere, ble tolket frem med grunnlag i hvordan den voksne kroppslig uttrykte seg gjennom blikk, stemme og tonevariasjon samt mimikk og kroppsbevegelser i denne samlingsstunden i møtet med det yngste barnet.

Ifølge Habermas (1999) kan kommunikasjonshandlinger være påvirket av politiske og samfunnsmessige føringer. De må derfor forstås i sammenheng med dette. Mine tolkninger av Mette kan derfor forstås som påvirket av verdier i samfunnet, noe som jeg kommer tilbake til i diskusjonen.

Som jeg var inne på innledningsvis, har jeg valgt å analysere og tolke to eksempler i denne studien for å synliggjøre variasjoner som jeg observerte i materialet. Jeg vil derfor videre presentere det andre utdraget fra en annen barnehage. Her er fokuset på Ine som leder samlingsstunden og mitt fokus på hvordan verdier kommer til uttrykk gjennom Ines blikk, tone og stemmevariasjon samt mimikk og kroppsbevegelser i møtet med Pål 1,6 år.

4.2 Samlingsstund med gitar

Bhg G 18 mars

9 barn 5 voksne. Hele samlingsstunden varer i 25 minutt. Barna og de voksne sitter på madrasser som er formet i en sirkel. Ine (voksen) som leder samlingen sitter på huk og spiller på gitar. Jeg som observatør ser ikke alle barna og de voksne som er tilstede fordi kameraet ikke fanger alle. Jeg velger å ha fokuset på Pål 1, 6 år, fordi han er det yngste barnet. Han Pål sitter på baken oppå en madrass ovenfor Ine (voksen som leder samlingen) og mellom Petter 2,8 år, og Kari som er en annen voksen i denne barnegruppen.

«Nå er det samlingsstund, ja nå er det samlingsstund så hysj, hysj, hysj vær stille som mus» synger og spiller Ine. Stemmen hennes varierer i styrke når hun synger. Når hun synger hysj, hysj, hysj er stemmen svak, og når hun starter å synge er den sterkere (som om hun markerer at nå synger vi, vær med). Ine vugger litt frem og tilbake med kroppen, samtidig som blikket går fra barn til barn. Hun smiler. Pål 1,6 år ser på Ine og smiler. Han krymper seg litt sammen når Ine synger hysj, hysj, hysj (som om han skal være stille), tar ene hånden sin opp mot øret, og deretter mot nesen. Han smiler, ler og hiver armene sine opp og ned. «Velkommen til Pål, velkommen til Stine» fortsetter Ine og synge og spille. Hun fortsetter å vugge med kroppen fra side til side, og synger om ett og ett barn. Ine ser på det barnet som hun synger om samtidig som hun lener overkroppen sin ned, og frem mot barnet, nikker med hodet og smiler. Pål sitter med armene rett ned. Blikket hans veksler mellom å se på Ine, og på det barnet som Ine synger om. Av og til ser han opp på ansiktet til Petter som sitter ved siden av han. «Alle barna

klapper, alle barna klapper» synger og spiller Ine videre. Hun sitter ennå med gitaren i fanget sitt, og vugger litt frem og tilbake med overkroppen samtidig som hun ser seg rundt om med blikket på alle barna. Hun smiler. Noen av de andre barna reiser seg opp når Ine begynner å synge denne sangen. Pål sitter. Han ser på barna som hopper og danser i midten av samlingsringen, samtidig som han klapper hendene sine litt på lårene. Deretter kikker til sides mot Kari (voksen). Kari ser på Pål, og griper tak i ene handa til Pål. Pål løfter seg da opp fra gulvet, og blir stående og se fremover mot Ine, samtidig som han bøyer seg opp og ned i knærne (ser ikke ut til at han kan gå enda, fordi han er veldig ustødig når han står og holder Kari bare i den ene handa). Pål har blikket hele tiden rettet frem mot Ine, han ler og smiler. «Kan dåkke neie da?» spør Ine mens de alle står oppreist, og etter at de har sunget om det å bukke. Ine reiser seg opp fra madrassen og sier samtidig som hun viser med kroppen sin hvordan man gjør når man neier. «Sånn gjer me når me neier» sier hun og ser på barna og smiler. «Alle barna neier» synger og spiller hun. Pål står enda og holder Kari i ene handen, blikket er rettet frem mot Ine, han smiler, ler og bøyer seg litt opp og ned i knærne.

4.2.1 Blikk

Jeg tolker det som at måten Ine bruker blikket i møtet med Pål, kan si noe om verdier som prioriteres. For eksempel i den første sangen «Nå er det samlingsstund, ja nå er det samlingsstund...» beveger hun blikket rundt i ringen, slik at hun ser på alle barna. Øynene hennes er smale i formen, og de har en «gnist» som kan tolkes som uttrykk for engasjement, energi og glede. Det er som hun sier med blikket «hei, hei, jeg vil du skal være med oss i samlingsstunden, fordi her har vi det kjekt sammen».

Uttrykket i blikket til Ine synes å være mykt og rolig. Noe jeg tolker ut fra formen på øynene, og gjennom måten ser hun, og møter Pål og de andre barna. Dette uttrykket kan synes å gi et inntrykk av en atmosfære som er avslappet. Det er som om hun sier til Pål og de andre barna at her skal alle få være med, og det viktigste er at vi har det fint og kjekt sammen. Gjennom måten blikket «flyter» fra barn til barn, og hvordan formen på øynene er og måten utstrålingen kommer til uttrykk på, er det som om samlingsstunden, og kommunikasjonen mellom Ine og Pål glir av sted i jevne og rolige bevegelser. Ines uttrykk i blikket når hun møter Pål, og måten hun lar det gli mellom barna på, gir et inntrykk av at hun prioriterer verdier som inkludering og likeverd. Atmosfærer der voksne sterkt involverer seg i barnas og opplevelser og perspektiv benevner Johansson (2003) som interaktive atmosfærer. Hvordan Ine møter Pål med blikket og uttrykket hun har i det, kan synes å gi et inntrykk at en atmosfære som er interaktiv.

Hvordan Ine bruker blikket, og uttrykket i dette, kan også synes å virke inn på Påls interesse og oppmerksomhet i samlingsstunden. For eksempel ses dette ved at Pål kontinuerlig har blikket rettet mot Ine, og ved at hun møter Påls blick tilbake. Det kan synes som det er en gjensidig kontakt i møtet med blikkene deres. Dette kommer også til uttrykk gjennom måten Pål responderer med å følge Ine med blikket, og ut fra at øynene hans synes å være vidåpne og smilende. Denne responsen, og måten han aktivt søker blikket hennes på, tolker jeg som at han er nysgjerrig på det Ine holder på med, og at han synes det er interessant og kjekt å være tilstede i samlingsstunden. Gjennom denne felles blikkutvekslingen, og uttrykkene deres, kan det synes som om Ine også prioriterer verdier som felles forståelse og gjensidighet i møtet med Pål.

Som tidligere nevnt er blikkets betydning i samspill og kommunikasjon fremhevet i flere studier som viktig og betydningsfullt (Bae, 2004, Abrahamsen, 2003, Fugelsnes et al. 2013). Objektrelasjonsteoretikeren Winnicott (i Abrahamsen, 2003) hevder at øyenkontakten er den mest betydningsfulle faktoren for de yngste barna i møtet med voksne samspillspersoner. Mye av den emosjonelle kontakten mellom voksne og barnet vil nettopp utspille seg gjennom blikkutveksling, «hverandres blick», hevder Carling (1989 i Abrahamsen, 2003). Abrahamsen anvender begreper «Et levende blick», som innebærer at man som voksne har utviklet en bevissthet og oppmerksomhet knyttet til å få tak i, og forstå det nonverbale og verbale, og derigjennom få tak i barnets perspektiv og opplevelser. Gjennom hele samlingsstunden kan det synes som om Ine bruker dette engasjerte, og levende blikket til å møte Pål og de andre barna med. Noe som kan synes å skape en emosjonell kontakt mellom henne og Pål. Gjennom blikket kan det synes som om hun kommuniserer verdier som felles forståelse, gjensidighet, inkludering og likeverd i møtet med Pål og de andre barna. Slike verdier ses av Emilson og Johansson (2009, 2013) som demokratiske.

I temaheftet om de minste barna i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10) er blikket spesifikt fremhevet. Her står det: Det gode blick ser ting i beste mening, leter etter muligheter for å forstå barn relasjoner og situasjoner på mange ulike måter. Ut fra Ines måte å bruke blikket på, synes det som om hun har dette «gode»; blikket som skaper gode vilkår for møter mellom voksne og barn.

4.2.2 Toneleie og stemmevariasjon

I starten av samlingsstunden kan det synes som tonehøyden i Ines stemme på en måte er med på å etablere en felles oppmerksomhet mellom henne og Pål. Dette tolkes ut fra at måten Ine varierer stemmen og tonehøyden på når hun synger. For eksempel i sangen "Nå er det samlingsstund" synes stemmen og tonehøyden å være kraftig og høy når hun synger refrenget «nå er det samlingsstund, ja nå er det samlingsstund», for så i neste omgang legge tonen ned slik at styrken av lyden blir rolig og tynn når hun synger verselinjen «hysj, hysj, hysj». Denne bruken av ulike tonehøyder i stemmen synes å skape interesse hos Pål og de andre. Når vi ser på hvordan Pål responderer med nærmest å krysse seg sammen når Ine har en tynn og rolig stemme, gir det et inntrykk av at de to har en felles forståelse i denne aktiviteten. Hvordan Pål også tar hendene opp mot ørene når de synger «hysj, hysj, hysj», synes også å understreke dette. Et annet eksempel på hvordan Ines bruk av stemme og tonevariasjon kommuniserer verdier, er når de synger sangen «velkommen til Pål, velkommen til Stine ...». Her synes det som om hun legger et trykk i tonen i det hun synger navnet til Pål, som om hun sier at jeg ser deg, og liker deg, og ønsker at du er med i samlingsstunden. Måten Ine bruker stemmen til å variere tonehøyden, kan tolkes ut fra at det er verdier som likeverd og inkludering som hun prioriterer ved at alle synes å bli sett og møtt. Ifølge Stern (2003) er tonen og lydets musikalitet av betydning for å skape nære samspill som er preget av bekræftelse, empati og samstemthet med de yngste barna.

I sangen «alle barna klapper», synes det som om Ine anvender variasjon i stemmen på en måte som er litt «tøysete», og kanskje litt «barnslig». Denne måten å variere stemmen på synes også å kommunisere verdier som gjensidighet og felles forståelse da det synes å skape en felles oppmerksomhet og interesse. Kanskje det er for å tilpasse seg Påls perspektiv og livsverden (Merleau-Ponty, 1962) at denne «barnsligheten» kommer til uttrykk?

Det er som om Ines bruk av stemme/tonevariasjon inviterer Pål inn i «lek», og der det synes å være spennende og kjekt for Pål og de andre barna å være med. Dimensjonen av «lekfullhet» har også blitt fremhevet og beskrevet av Emilsson og Johansson (2009: og Bae, 2009: Johansson, 2004) som betydningsfullt for kvaliteten på møtet mellom barn og voksne. Løkken (2004) har også studert det lekende, men da i lys av kjennetegn på lek mellom de yngste barna. Variasjon og spenning, samt det å være «lekfull», altså ha et «lekende lune», var noen av elementene Løkken (ibid) fremhever i denne sammenhengen. Selv om Løkken har studert det lekende mellom barn, vil jeg si at de elementene også kan synes å være av betydning for

møtet mellom Ine og Pål i forhold til hvordan verdiene blir kommunisert, og hvordan de virker inn på Påls vilkår for å skape mening.

Det at hun varierer styrken og lyden i tonene og stemmen på en slik «lekfull» og tøysete måte, gir et inntrykk av at Ine prioriterer verdier som felles forståelse og gjensidighet mellom henne og Pål. Det kan også synes som om Ine prioriterer verdien av likeverd i forhold til at hun på en måte prøver gjennom dette lekfulle i tone /stemme variasjonene å leve seg inn i barnas perspektiv og livsverden. En kroppslig lekfullhet kan synes å være en tilnærming den voksne har for å skape en felles forståelse, gjensidighet og likeverdig samlingsstund.

4.2.3 Mimikk og kroppsbevegelser

Jeg har nå sett på hvordan Ine kommuniserer verdier gjennom måten hun anvende blick og tonehøyder i stemmen i møte med Pål. Når Ine anvender disse uttrykkene, er også hele hennes kroppslige bevegelser og mimikk med på å gjøre uttrykkene kraftfulle og forståelige på en helhetlig måte. Fordi det i følge Merleau-Ponty (1962) gjennom kroppslige kommunikasjoner, gester, emosjoner og ord man skaper en helhet som hjelper forskere å forstå. Videre vil jeg synliggjøre hvordan Ine gjennom kroppsbevegelser/mimikk uttrykker verdier i møtet med Pål.

Ine sitter på huk, ser på barna og smiler. Skuldrene hennes er lave, og ryggen litt krum. Armene hennes holder et slapt tak rundt gitaren som hun holder i fanget sitt. Noe som tolkes ut fra at hun er avslappet og rolig. Pål sitter på baken oppå madrassen og ser litt rundt på de andre barna, og på Ine. Armene liggende slapt ned i fanget nærmest som om han imiterer Ines væremåte. Det kan synes som om de er samstemte og har en felles oppmerksomhet.

Ines munn er smilende, og uttrykket i ansiktet synes å være avslappet og rolig. Hun vugger med overkroppen. Denne vuggingen med kroppen, og det rolige ansiktsuttrykket som Ine har gir assosiasjoner til hvordan man ofte vugger barn i favnen når de for eksempel skal sove, eller når de trenger trøst. Dermed kan det tenkes at denne bevegelsen har Pål erfaringer med fra før, og slik er en del av hans livsverden (Merleau-Ponty, 1962). Kanskje han assosierer denne vuggebevegelsen med glede og noe trygt og godt. Det kan jo også tenkes at det er derfor at han har en slik oppmerksomhet i aktiviteten og på Ine. Dersom vi ser disse bevegelsene i lys av Vist (2005) sin forskning i forhold til musiske uttrykk, og Merleau-Ponty og fenomenologien, kan vuggebevegelsene oppfattes som et uttrykk for å markere takten og

rytmen i sangene. Det kan i alle fall se ut til at denne vuggingen er med på å skape en samstemt forståelse og derigjennom gjøre Pål oppmerksom og interessert i samlingsstundens innhold.

Kropp og bevegelse er to sider av samme sak ifølge Merleau-Ponty (i Løkken, 2005). Gjennom måten Ine uttrykker seg her gjennom mimikk/ kroppsbevegelser kan det synes som om verdier som gjensidighet, felles forståelse og likeverd bli kommunisert.

Et annet eksempel på hvordan jeg tolker at Ine kommuniserer verdier gjennom mimikk/ kroppsbevegelser er under sangen «alle barna klapper, osv...». Her reiser Ine seg opp, slik Pål og de andre barna gjør for at de skal kunne gjøre de ulike bevegelsene som det synges om i sangen. Dette kan forstås som om hun imiterer dem. Ines kropp synes fremdeles å være løs og avslappet i bevegelsene, og uttrykket i ansiktet virker rolig og mildt.

Pål står oppreist, han ser på Ine, smiler og ler. Han bøyer seg også opp og ned i knærne, samtidig med at han også vugger litt med overkroppen. Ut fra hvordan Pål kroppslig responderer på verdiene som Ine kroppslig uttrykker, kan det synes som om han opplever at det er en likeverdig og gjensidig relasjon mellom den, og at han forstår Ines kroppslige uttrykk, og innholdet i samlingsstunden. Det ser ut som om de er gjensidige og likeverdige lekepartnere, og at gleden av å være med i leken kan være det som driver leken fremover. Det kan forstås som en «toddlerlek» (Løkken, 2004) mellom Ine og Pål, samt de andre barna i samlingsstunden, der det er et «lekende lune», og der det byttes på hvem som leder, gjennom gjentakelser og hit- og dit-bevegelser som skaper variasjon og spenning.

Gjennom de kroppslige uttrykkene til Ine og de verdiene hun prioriterer i møtet med Pål, og hvordan han responderer med sin kropp, kan synes å vekke en gjenkjennelse i Påls livsverden. Det kan nærmest synes som om de leker sammen, da de har felles fokus og felles forståelse av lekens innhold.

Denne lekende tilnærmingen som utspiller seg mellom Pål og Ine, kan tolkes ut fra Merleau-Pontys (1962) forståelse av det å ha en felles plattform i kommunikasjonen. Ifølge han forstår vi hverandres gestikulering ved at det oppstår en gjensidighet mellom egne intensjoner og den andres gester, og omvendt mellom egne gester og andres hensikter. Det kan også tolkes i lys av Habermas (1995) ved å si at det kan synes som om det er en enighet og forståelse mellom deres livsverdener.

Det er også dette inntrykket jeg får gjennom tolkningen av hvordan Ine kroppslig uttrykker seg i møtet med Pål. Og hvordan hun gjennom måten hun bruker blikk, stemme og tonehøyde samt mimikk og kroppsbevegelser, kommuniserer verdier som kan tolkes som likeverd, felles forståelse og gjensidighet. Emilson (2008) synes å være noe usikker på om dette er mulig i møtet med de yngste barna snakke om gyldighet i kommunikasjonen, da disse barna ikke mester det verbale språket like mye som de voksne, å

Ut fra måten Ine og Pål kroppslig møter hverandre på, og i lys av Merleau- Pontys tenkning om kroppsubjektet kan det være interessant å reflektere over om kanskje er mulig å oppnå en gyldig forståelse i kommunikasjonshandlingene mellom voksne og de yngste barna, ut fra hvordan det skapes en felles forståelse gjennom deres kroppslige uttrykk. Dette vil jeg komme tilbake til i diskusjonsdelen.

4.2.4 Oppsummering

Jeg har nå analysert hvordan jeg forstår at verdier kommer til uttrykk gjennom Ines blikk, tone og stemmevariasjon samt mimikk og kroppsbevegelser i særlig rettet mot Pål. Det kan synes som om Ines kroppslige uttrykk kommuniseres på en kommunikativ og derigjennom på en forståelsesorientert (Habermas, 1999) måte. Det kan virke som om Ine gjennom sine uttrykk verdier som felles forståelse, gjensidighet og likeverd, noe som kan forstås som demokratiske verdier. Leken, og det lekfulle i den voksnes uttrykk, kan oppfattes å være et essensielt aspekt i forhold til å skape interesse og oppmerksomhet hos også de yngste barna. Fra et verdiperspektiv kan det synes som at det «lekfulle» er med på å understreke gjensidighet og opplevelsen av felles forståelse. Ut fra Merleau- Pontys (1962) livsverdens begrep kan en slik tilnærming synes å skape en felles forståelse mellom deres livsverdener. Gjennom å kommuniserer på en «lekfulle» måte i møtet med barn, uttrykker man en aksept for deres væremåte, noe som fører til at handlingen fremtrer kommunikativt (Fugelsnes et al. 2013).

4.3 Sammenfattende oppsummering

Ut fra analysen av de to observasjonene synes ett resultat å være at de voksne gjennom sine måter å uttrykke seg gjennom blikk, stemme og tonevariasjon samt mimikk og kroppsbevegelser kommuniserer ulike verdier. De kroppslige uttrykkene er tolket og forstått i lys av Merleau-Pontys filosofi om kroppsubjektet og livsverden, mens verdiene er tolket frem

med grunnlag i Habermas sin teori om kommunikative og strategiske handlinger (Habermas, 1995). I den første observasjonen med ringene kan det synes som om de kroppslige uttrykkene kommuniseres på en strategisk måte, og disiplinerte verdier kan synes å være prioritert. Mens i den andre observasjonen med gitar synes de kroppslige uttrykkene å være kommunikative og demokratiske verdier synes derigjennom å være prioritert.

Et annet resultat som kom frem gjennom analysen, var det «lekfulle» aspektet. Dette så ut til å være fremtredende i de kroppslige uttrykkene når de var kommunisert på en kommunikativ måte, og verdier som likeverd, gjensidighet og felles forståelse dermed så ut til å være prioritert. Det «lekfulle» aspektet kan synes ut fra analysen å være av stor betydning også for de yngste barnas vilkår for å skape mening. Mens kroppslige uttrykk som ble kommunisert på en strategisk måte, der verdier som kontroll, lydighet og det å prestere synes å være prioritert kan synes å skape avstand mellom den voksne og det yngste barnets livsverden. Ut fra en slik tilnærming synes det å være vanskelig for det yngste barnet å skape mening i samlingsstunden.

Det som skal diskuteres, er hvordan de ulike handlingene, ut fra om de er strategiske eller kommunikative (Habermas, 1995), gir vilkår for at de yngste barna skal skape mening. Habermas påpeker at dersom man skal forstå kommunikasjonshandlinger, må både systemet og livsverdensperspektivet ses i en helhet. Slik vil dette også inngå i diskusjonen i denne studien med tanke på at det er kroppslige kommunikasjonshandlinger og verdiene i disse som studeres i sammenheng med ulike vilkår for å skape mening.

5.0 Diskusjon

Problemstillingen i denne studien er: Hvordan voksne kommuniserer verdier gjennom sine kroppslige uttrykk, og hvordan dette kan gi ulike vilkår for å skape mening i samlingsstunden for de yngste barna.

Formålet har vært å få kunnskaper om hvordan verdier kroppslig kommer til uttrykk i hverdagslivet i barnehagen og hvordan dette kan virke inn på de yngste barnas vilkår for å skape mening.

Med utgangspunkt i problemstillingen vil en side ved diskusjonen bli å diskutere hvordan de kroppslige uttrykkene og verdiene som kommuniseres i disse kan synes å gi ulike vilkår for å skape mening i samlingsstunden for de yngste barna. Vilkårene for de yngste barna i å skape mening vil bli diskutert ut fra om de voksne uttrykker verdier relatert til kommunikative eller strategiske handlinger. Disse to handlingsmønstrene har ulike formål og verdier (Habermas, 1999), noe jeg mener ut fra analysen å kunne se virke inn på vilkårene for de yngste barna i å skape mening i samlingsstundene.

Ved å diskutere resultatene i forhold til Merleau-Pontys filosofi om kroppssubjektet og livsverden, vil jeg kunne si noe om hvordan de yngste barna skaper mening ut fra å studere hvordan de kroppslig er tilstede. Ifølge Merleau-Ponty er det kroppens sansing av verden som er det sentrale for hvordan mening dannes i menneskers livsverden (Fuglesang & Bitsch Olsen, 2012 s. 284). I *Alle teller mer* rapporten (Østrem et al, 2009, s. 134) trekkes dette noe videre ved at de påpeker at skaper barn mening og innhold i sine erfaringer ut fra hvordan de voksne forholder seg til det barnet sier og gjør. Meningen knyttes dermed til noe relasjonelt mellom voksne og barn

Verdiene er tolket frem i lys av hvordan de voksne uttrykker seg gjennom blikk, tone og stemmevariasjon samt mimikk og kroppsbevegelser. De yngste barnas vilkår for å skape mening er tolket ut fra hvordan de kroppslig responderte på verdiene i de voksnes uttrykk.

Mening forstås ved at det er gjennom kroppens sansing av verden at mening dannes i den enkeltes livsverden (Fuglesand & Bitch Olsen, 2012). Menneskers persepsjon handler om i

følge Merleau-Ponty (1962, 1994) om en meningsfull kroppslig erfart helhet, der de kroppslige erfaringene er utgangspunktet for opplevelsen.

Jeg diskuterer resultatene på bakgrunn av oppgavens teoretiske forankring primært ut fra Merleau-Pontys tenking om kroppssubjektet og livsverden, samt Habermas sine teoretiske begreper om strategiske og kommunikative handlinger samt det doble samfunnsperspektivet. Som innebærer at system og livsverden må ses som en helhet. Tidligere forskning vil også bli trukket inn som en del av diskusjonen. Først diskuteres den kroppslige «væren», som en bakgrunn for å underbygge resultatene knyttet til betydningen de voksnes kroppslighet synes å ha i møtet med de yngste barna i forhold til å skape gode vilkår for å skape mening. Deretter vil jeg se på hvordan kroppslige uttrykk og verdier i disse relateres strategisk og kommunikative handlinger, og hvordan dette gir ulike virker vilkår for de yngste barna i å skape mening. Det «lekfulle» elementet inngår i denne diskusjonen som en del den kommunikative handling. Andre aspekt som inngår i denne diskusjonen i lys av vilkår for å skape mening for de yngste barna, er det å ivareta den sanselige livsverden, når voksne vet best, og når det «lekfulle» uteblir i det kroppslig. Til slutt vil jeg diskutere hvordan de voksnes kroppslige uttrykk, og verdiene i disse, kan forstås ut fra Habermas (1995) doble samfunnsperspektivet, system og livsverden, og hvordan dette i en sammenheng kan virke inn på de yngste barnas vilkår for å skape mening.

Når dette diskuteres fra et system perspektiv, gjøres det ut fra ulike vinklinger. Først relateres systemperspektiver til hvordan regler og normer kan være uttrykk for tradisjon og kultur. Deretter vil jeg se det i sammenheng med hvordan formelle kontra uformelle pedagogiske situasjoner kan forstås. Til slutt blir systemperspektivet relatert til økonomi og effektivitetstenkning og hvordan dette kan ha innvirkning på de voksne kroppslig kommunikasjon. De voksnes kroppslige kommunikasjon handlinger, og verdiene som de prioriterer blir diskutert ut fra et livsverdensperspektiv. Det er sammenhengen mellom disse som blir diskutert i forhold til Habermas (1995) doble samfunnsperspektiv.

5.1 Den «verdifulle» kroppen

Å velge to ulike eksempler fra materialet kan, som tidligere nevnt, gi et inntrykk av en dikotomi, og en barnehagehverdag med samlingsstunder som enten «sort eller hvitt». Dette har ikke vært mitt anliggende, og det er heller ikke slik jeg ønsker å fremstille det i denne diskusjonen. Intensjonen med å velge to ulike observasjoner var å synliggjøre hvordan verdier

som kommuniserer henger sammen med kroppens uttrykk. Observasjonene jeg har valgt fra samlingene kan synes å være ulike i forhold til hvordan de vektlegger verdier, noe som synes å vise seg gjennom deres kroppslige uttrykk. Hvorfor blir samlingsstundene så ulike tross i at man opererer innenfor de samme forskrifter og rammer for barnehagens innhold og oppgaver?

Hele forutsetningen for å forstå ligger i at man ikke bare må se på ordene som sies, men helheten i den andres eksistens som tidligere nevnt ligger i gester, tonefall og ansiktsuttrykk (Merleau-Ponty (1962)). I følge Merleau-Ponty (1945) er persepsjon av andre mennesker og den intersubjektive verden problematisk bare for voksne. Barn lever i en verden som de uten å nøle opplever som tilgjengelig for alle rundt dem (ibid).

Er det slik at vi voksne kan komme til å miste forståelsen av kroppen som subjekt, og hvordan man med kroppen opplever og forstår verden rundt oss? I NOU (2012:1) er å ivareta det kroppslige aspektet fremhevet som viktig kunnskap i forhold til å skape møter mellom småbarn og voksne. Her fremheves det (s. 62) at småbarns kommunikasjon og omgangsformer stiller store krav til de voksne i barnehagen. Videre understrekes det at å legge merke til barnet som kropp, og lytte til lyder og ord, krever trening, koblet med en vilje og evne til å se. Er man ikke oppmerksom på detaljene i kommunikasjonen, kan de voksne få problemer med å forstå. Ut fra dette vil denne studien kunne være et viktig bidrag i forhold til at den løfter frem, og synligjør en måte å forstå kroppslige uttrykk med grunnlag i verdier og derigjennom vilkår for å skape mening.

Ifølge Habermas (1995) er den enkeltes livsverden stadig i endring. Kan det tenkes at det kroppslige slik Merleau-Ponty (i Løkken, 2004) påpeker uteblir i ens livsverden etter hvert som vi tilegner oss det verbale språket og kan gjøre oss forstått med det? Dersom vi ser på hvor forskjellig verdier kommuniseres kroppslig ut fra funnene i denne studien, kan man stille spørsmål ved om dette kan settes i sammenheng med ulike måter for oppfattelse av den kroppslige væren, og forståelsen av det kroppslige i menneskenes livsverden.

I samlingsstunden med gitaren kan det synes som den voksne, i større grad enn den voksne i samlingsstunden med ringene forstår verden gjennom det sanselig og kroppslige, fordi hun gjennom kroppens mange uttrykk både gjør seg forstått, og ser ut til å forstå det kroppslige hos det yngste barnet, og derigjennom skaper vilkår for en meningsfull samlingsstund.

Eva Johansson (2013) påpeker at det virker som om voksnes strategier «sitter i kroppen». Med dette mener hun at det ser ut til at de voksne som drives av en sterk idé om respekt for barnet som en meningsskapende person, opprettholder denne måten å forholde seg til barna også i stressede situasjoner. Kan dette med strategier som sitter i kroppen også henge sammen verdier som sitter i kroppen? Det får meg til å undre over om de voksnes ulike prioriteringer av verdier egentlig handler om deres «væren» ut fra om hvordan det kroppslige er ivarettatt på en helhetlig måte, der kroppen og tanken er sammensmeltet (Merleau-Ponty, 1962). Man kan jo også reflektere over om voksne som kan synes å ha ensidig tro på de talte ordene, og derigjennom kan synes å ha mistet det kroppslige og «lekfulle» aspektet av syne å finne tilbake igjen verdien av en slik strategi. Kanskje vi voksne kan lære av de yngste, og ikke omvendt.

Eller kan det tenkes at det ligger andre faktorer bak, for eksempel erfaringer, kunnskaper og kulturelle forhold, som leder til forskjeller i hvordan de voksne i de to samlingsstundene kroppslig kommuniserer verdier. Dersom man ser dette i lys av Habermas (1995), kan vi stille spørsmål om kommunikasjonshandlinger også i samlingsstunden må ses og forstås ut fra samfunnsmessige og politiske trender og føringer.

5.2 Hvordan kan verdier relatert til strategiske og kommunikative handlinger, virke inn på det yngste barnets vilkår for å skape mening

5.2.1 Vilkår for å skape mening i lys av det «lekfulle»

Et av resultatene som kom frem gjennom analysen, var det «lekfulle» aspektet. Ut fra måten den voksne i samlingsstunden med gitar uttrykker seg gjennom de kroppslige aspektene blick, tone og stemmevariasjon samt mimikk og kroppsbevegelser, kan det synes som om de kroppslige aspektene gis et kommunikativt uttrykk (Habermas, 1995). Jeg har i analysen relatert dette til verdier som gjensidighet, felles forståelse og likeverd lar seg etterspore.

Gjennom den kommunikative handlingen, og gjennom måten Ine kroppslig uttrykker verdier på, ser det «lekfulle» elementet ut til å være essensielt i forhold til det yngste barnets vilkår for å skape mening. Det «lekfulle» kommer til uttrykk i måten den voksne varierer styrken på stemmen og tonehøyden, og gjennom et blick som har ett «tøysete» uttrykk, samt gjennom kroppens avslappede holdning og bevegelser. Verdiene i den voksnes kroppslige uttrykk

kobles til elementer som latter, barnlighet, tøys og tull samt tilføre spenning ved føre inn noe (Emilson, 2008).

Dersom vi ser dette resultatet i lys av å skape mening, kan observasjonen med ringene og hvordan den voksne kroppslig uttrykker seg synes å gi litt andre vilkår for det yngste barnet til å skape mening i samlingsstunden er det som det yngste barnet i samlingsstunden med gitaren hadde. Det lekfulle kan her synes å bli kommunisert på ulike måter, noe som videre skal diskuteres ut fra muligheter for de yngste barna til å skape mening.

Betydningen av «lekfullhet» har også blitt beskrevet av Emilson og Johansson (2009; & Bae, 2009; Johansson, 2004; Fugelsnes et al. 2013, Emilson, 2008) i forhold til å skape gode voksen-barn relasjoner. Ifølge Emilson (2008) kjennetegnes det «lekfulle» i kommunikasjonshandlinger av glede, latter og det å ha det kjekt sammen. Selv om Emilson (ibid) påpeker at det å definere lek med adekvate definisjoner er vanskelig, velger hun i studien å trekke paralleller mellom det «lekfulle» og lekedimensjonen. Disse parallellene begrunner hun ut fra at det kan synes å være noen enigheter som er rådende i forhold til leken, og det er at lek står for noe kjekt og lystbetont og som har sitt utspring fra en indre motivasjon. Videre understreker hun at dette «lekfulle» ikke må bare kobles til det å ha det kjekt, men også til noe som ser ut til å være fundamentalt i forhold til å skape delte virkeligheter mellom voksne og barn. Voksne som kommuniserer på en «lekfull» måte, kan ut fra resultatene i denne studien synes å være av betydning for at det oppstår en felles forståelse mellom de voksne og de yngste barnas livsverden. Noe som også viser å være av betydning for at de yngste barna skal skape mening i samlingsstunden. I studien fra garbderobesituasjoner i barnehagen Fugelsnes, et al. 2013) så det lekfulle ut til å skape aksept for barnets væremåte, noe som førte til at kommunikasjonshandlingene fremstod som kommunikative (ibid).

Fra et slikt perspektiv kan man jo spørre seg om leken, og det «lekfulle» er essensielle elementer i pedagogisk arbeid i møtet med de yngste barna i barnehagen, da det kan se ut til at det «lekende» er en del av de yngste barnas livsverden, og derigjennom av betydning for hvordan de forstår og skaper mening. Rammeplanen (2011, s.32) er inne på noe av det samme når den fremhever at leken er et allment menneskelig fenomen der barn har høy kompetanse og stort engasjement. Videre står det at lek er en grunnleggende livs- og læringsform som barn uttrykker seg gjennom. I lys Habermas (1999a) gyldighetskriterier, og gyldighetskrav i

kommunikasjonshandlingene, kan det være interessant å stille spørsmål ved om det er mulig å snakke om gyldighetskrav i forhold til de yngste barna som ikke mestrer det verbale språket i like stor grad som de voksne. Gyldighetskravet, ifølge Habermas (ibid), handler om at aktørene i kommunikasjonshandlinger kommer til enighet og forståelse. Ut fra resultatene i denne studien, kan det «lekfulle», som voksne uttrykker kroppslig på en kommunikativ måte, der verdier som gjensidighet, felles forståelse og likeverd synes å bli prioritert, se ut til å virke inn på at det kan være mulig å snakke om gyldighetskrav i møtet med de yngste barna.

5.2.2 Når det «lekfulle» uteblir i det kroppslige

For å eksemplifisere hvordan de yngste barnas vilkår for å skape mening synes å hindres når det «lekfulle» uteblir i de voksnes kroppslige kommunikasjon, kan samlingsstunden med ringene trekkes frem som et eksempel. Her synes det som om den voksne har tenkt at samlingsstunden skal være lekende, siden hun har funnet frem leketøy i form av ulike rekvisitter som har ulike farger. Men det «lekfulle» blir ikke drevet videre inn i samlingsstunden, mens det mere strategiske, målstyrende og belærende kan synes å ta over. Denne dreiningen skjer ut fra hvordan den voksne anvender blick, stemme og tonevariasjon samt mimikk og kroppsbevegelser. Verdier som kontroll, lydighet og det å prestere blir kommunisert i møtet med det yngste barnet. Ut fra hvordan det kroppslige, og verdiene i disse er tolket frem, og hvordan det yngste barnet kroppslig ser ut til å respondere på den voksnes kommunikasjonshandling, kan det synes som om det er vanskelig for det yngste barnet å skape mening i samlingsstundens innhold når det kroppslige synes å bli kommunisert strategisk, og der det «lekfulle» uteblir i det kroppslige.

Ut fra analysen kan man spørre seg om den voksnes bruk av lekerekvisitter er tatt med som et forsøk på å anvende det lekende som instrument for læring. Ifølge Emilson og Johansson (2013) blir samlingsstunder i barnehagen sett på som viktige for læring, og at dette er den aktiviteten som inneholder mest elementer fra skolens praksis. Emilson (2007) påpeker at målet med samlingsstunden har endret seg de siste tiårene fra å ha en sosial og kulturell funksjon, til en akademisk funksjon der barna skal forberede seg til skolen. I forhold resultatene i denne studien kan det være interessant å reflektere om det ligger noen samfunnsmessige føringer bak den voksnes i samlingsstunden med ringene, og derigjennom virker inn på hvordan verdier prioriteres og kommuniseres i møtet med det yngste barnet.

5.2.3 Verdien av det sanselige når de yngste barna skaper mening i deres (livs)verden

Ut fra de to resultatene, kan det synes som om det å ivareta de yngste barnas sanselige tilnærming i forhold til hvordan de skaper mening, blir ivaretatt på ulike måter i de to samlingsstundene ut fra måten de voksne kroppslige uttrykker verdier på.

I samlingsstunden med ringene kan det synes som om at det å la det yngste barnet få være sanselig tilstede, ved å ta og kjenne på lekerekvisittene ikke er anerkjent. Hva slags vilkår gir dette for det yngste barnet i å skape mening i samlingsstunden? I resultatene relateres verdiene som den voksne kroppslig kommuniserer til strategiske handlinger, noe som synes å virke inn på at barnet fremstår som objekt. En slik tilnærming kan ut fra resultatene synes å være et hinder for felles forståelse, og en delt livsverden.

Fra et fenomenologisk perspektiv sanser og oppdager vi verden gjennom kroppens persepsjon (Merleau-Ponty, 1962). Kan det tenkes at det er vanskelig å skape mening for det yngste barnet i samlingsstunden med ringene når hun ikke får lov til å kjenne, ta og føle på lekerekvisittene som den voksne har med?

Hohr 2005) påpeker at det å la barn få bruke sansene sine til å oppdage verden, gjør at den holdes sammen og gjør den meningsfull for dem. Men mister barn slike opplevelser, vil de stå igjen med en verden av abstrakte begreper og et hult språk. Dette fører til at verden blir fjern fra deres opplevelser og meningsskaping.

I lys av resultatet fra samlingsstunden med ringene kan det synes som den voksnes kroppslige uttrykk hindrer det yngste barnet i å bruke sansene sine ved at det å ta og føle på lekerekvisittene ikke blir anerkjent. I måten den voksne uttrykker seg på gjennom kroppen, ble verdier som kontroll, lydighet og det å prestere lagt til grunn for at kommunikasjonen synes å være strategisk. Ut fra denne måten å kroppslig uttrykke verdier på, kan det synes å bli kommunisert hva som er lov og ikke lov i samlingsstunden. En slik uttrykksmåte kan også vitne om lite rom for det yngste barnets sanselige og kroppslige «væren». Hvordan det yngste barnet responderer kroppslig på den voksnes kroppslige kommunikasjon og verdiene i denne, kan det virke som om innholdet i samlingsstunden er noe uforståelig for barnet. Resultatene i denne studien kan synes å indikere at det å la de yngste barna få ivareta det sanselige i deres kroppslighet er av betydning for at mening skal skapes ut fra deres livsverden.

Fenomenologien gir oss hjelp til å se «det som visar sig» (Bengtsson, 2005, s. 11- 12). Gjennom å forholde seg sanselig til verden, vil verden bli synlig og forståelig ut fra tingene i seg selv (Merleau-Ponty, 1962). Dette kan ofte være vanskeligere for voksne enn for barn (Steinkjer, 2005, s. 204).

Ut fra Merleau-Pontys tenking om kroppssubjektets tilstedeværelse i verden, kan det ut fra resultatene synes som verdier som uttrykkes kroppslig på en strategisk måte kan bli en hindring for det yngste barnet i å skape mening i samlingsstunden dersom det sanselige ikke blir ivaretatt. Ifølge Habermas sin teori (1995) kan det være vanskelig å oppnå mening og felles forståelse i kommunikasjonshandlinger der det strategiske og målstyrende tar overhånd. Han fremhever videre at enighet og stabilitet mellom to livsverdener er viktig for en kommunikasjonshandling (1999a). For han er målet konsensus, altså en felles forståelse mellom partene i kommunikasjonen (ibid).

5.2.4 Når «voksne vet best»

I resultatene fra samlingsstunden med ringene, der den kroppslige kommunikasjonen fremtrer strategisk synes det som om den voksne handler ut fra en tanke om at det er hun som vet best. Ut fra de yngste barnas vilkår for å skape mening med grunnlag i hvordan voksne kommuniserer verdier, kan det være interessant å diskutere videre om de yngste barna kanskje skaper mening på et annet grunnlag når de blir møtt kroppslig på en strategiske måte, der verdier som lydighet og kontroll, synes å være prioritert.

I episoden med helikopteret kan det synes som om det yngste barnet uttrykker til den voksne at hun ikke forstår, ved at hun kroppslig protesterer mot den voksnes innhold og plan med å imiterer den voksnes handling ved å dunke helikopteret hardt i gulvet. Gjennom de kroppslige uttrykkene til det yngste barnet, kan det synes som om hun er litt irritert eller lei av å ikke forstå. Dette kan tolkes ut fra at det yngste barnet protesterer mot den voksne ved å imitere hennes kroppslige måte å uttrykke seg på.

Dette kan forstås ut fra Emilson (2008) som stiller spørsmål ved om møter mellom voksne og småbarn som utspiller seg strategisk, kan virke inn på barnas tro på egne følelser og ønsker, samt at det ikke er lønnsomt å stille spørsmål. Bae (2004) viser også til forskning når hun fremhever at barn som blir møtt av en voksens ”vet best perspektiv” gir oss grunn til å tenke over om barn lærer seg å være tause, ved at deres innspill ikke blir tatt i betraktning, men

neglisjert av andre. Bae (2009) påpeker videre med referanse til Buzzelli (1996) og Cestari (1997) at dersom voksne som bare er opptatt av eget perspektiv, kan det lede til at barn blir passive, underdanige og tvilende. Med slike referanser som del av egen diskusjon kan denne studiens resultater synes å indikere at strategisk handlinger som kroppslig uttrykker disiplinerende verdier som kontroll, lydighet, og det å prestere, kan virke inn på at de yngste barna kan komme til å responderer med kroppslig passivitet, fordi egne følelser og ønsker kan synes å bli oversett, og slik virke inn på deres forståelse av seg selv i verden.

5.3 Kroppslig kommunikasjon av verdier- relatert til det doble samfunnsperspektivet

Jeg har nå diskutert resultatene fra de to samlingsstundene hvordan voksne kommuniserer verdier gjennom sine kroppslige uttrykk, og hvordan dette kan synes å skape ulike vilkår for de yngste barnas meningsskaping. Ifølge Habermas (1995) er det viktig å analysere møter mellom mennesker fra både et system- og et livsverdensperspektiv dersom man ønsker å skape en helhetlig forståelse. Ut fra hans teori kan barnehagen, slik jeg forstår det, ses som en del av det systemet og derigjennom påvirkes av politiske avgjørelser, lover, sosiale regler og normer. Samlingsstunden har en lang kultur og tradisjon i barnehagen, der det å ha fast struktur, både i form og innholdet inngår som elementer (Eide, Os & Pramling Samuelsson, 2012).

I det videre vil jeg ta for meg samlingsstunden med gitar og se på hvordan systemet, og derigjennom det strategiske også her kan synes å ha «kolonisert» livsverden i form av historiske og samfunnsmessige regler og normer. Jeg vil drøfte hvordan dette virker inn på de yngste barnas vilkår for å skape mening.

Det synes som det er den voksne som kontrollerer og bestemmer hvilke sanger som skal synges, hvordan samlingsstunden skal organiseres. At de sitter i ring, og på madrasser, kan gi et inntrykk av strategiske handlinger og verdier som kontroll og lydighet. Disse organisatoriske faktorene som her er nevnt, tenker jeg kan ses ut fra et system perspektiv da de er regler og normer som bygger på samlingsstundens historiske eksistens (ibid). Dette er interessant da det synliggjør kompleksiteten i forhold til hvordan verdier kan komme til uttrykk i barnehagehverdagen, samt hvordan den enkeltes livsverden må oppfattes som en del

av systemet og omvendt. Dette tenker jeg er av betydning for en helhetlig forståelse av hvordan verdier kommer til uttrykk.

Ut fra Habermas sin tenking om at kommunikasjonshandlinger må ses og forstås ut fra det doble samfunnsperspektivet, der livsverden og systemet betraktes i en sammenheng, er der et annet aktuelt perspektiv som jeg tenker det er interessant å diskutere i lys av denne studiens resultater koblet til hvordan verdier i de voksnes kroppslige uttrykk gir ulike vilkår for de yngste barnas meningsskaping. Ifølge Emilson (2008) blir ofte den formelle og målstyrte pedagogikken mer verdsatt i pedagogiske arbeidet i barnehagen, enn den mere uformelle. Men man kan jo stille seg spørsmål om hvorfor denne formelle pedagogikken blir mer verdsatt, på tross av at det gjennom flere studier har blitt fremhevet verdien av det uformelle i forhold til det pedagogiske arbeidet med barna i barnehagen studier (Bae, 2006, Bae 2009, Eide, Os & Pramling Samuelson, 2012, Emilson, 2008, Johansson, 2003, Johansson, 2013).

I Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011) ses leken og læringen sammen som deler av et helhetlig læringssyn. Som et forsøk på å utdype hva den legger i dette begrepet, påpekes det (s.33) at formelle læringssituasjoner er planlagt av personalet for å oppnå en pedagogisk hensikt, mens uformelle læringssituasjoner er knyttet til barnehagens her- og nå- situasjoner som lek og samspill. Ser vi denne studiens resultater på bakgrunn av rammeplanens beskrivelse av formelle og uformelle læringsituasjoner ut fra et helhetlig læringsperspektiv, kan man jo spørre seg om ulike måter å kommunisere verdier kan være et uttrykk for ulike tolkninger av rammeplanens innhold. Det kan iallfall ut fra resultatene synes som om det å skape mening for de yngste barna har bedre vilkår når de voksnes kroppslighet uttrykker verdier kommunikativt og «lekfullt», og der lek og læring i større grad er tilstede som et helhetlig perspektiv, enn når voksne kroppslig uttrykker seg strategisk og der leken kan synes å være adskilt fra læringen. I Johansson og Pramling Samuelsson studie (2009) er forholdet mellom lek og læring problematisert. Resultater fra denne studien viser at situasjoner i barnehagen der leken er i forgrunnen, ser ut å virke inn på barnas vilkår for å skape mening sammenliknet med situasjoner der læring er i forgrunnen.

Rammeplanen er utarbeidet på politisk nivå, og vil derigjennom ut fra Habermas sin tenkning være en del av systemet (Habermas, 1995). I St. meld. nr. 41 (2008-2009) kommer det frem at mange ansatte i barnehagen opplever det vanskelig å omsette rammeplanen til praksis, og derfor foreslås det der at målformuleringene må styrkes, særlig i kapittel to som omhandler

omsorg, lek og læring. I rapporten «Alle teller mer» stiller Østrem et al. (2009) spørsmål ved om rammeplanen er for vag og upresis i sin beskrivelse av ulike lærings situasjoner. Kan det tenkes at de yngste barnas vilkår for å skape mening i de to samlingsstundene kan være påvirket av hvordan de voksne tolker og forstår rammeplanens innhold?

Bae (2006) fremhever at dersom leken ensidig ses på som et instrument for læring, mister den det selvstendige formgivningsaspektet. Dette er essensielt for at den skal fungere optimalt som en subjektiv erkjennelsesprosess. Ut fra denne studien resultater kan det synes som at det kroppslige uttrykt på en kommunikatív måte er av stor betydning for at de yngste barna skal skape mening i «verden» rund dem og derigjennom forstå og erkjenne seg selv i denne «verden». Da det kan synes som om en slik måte å kommunisere på var identifiserbar i forhold til de yngste barnas livsverden. Lek og læring er deler av barns livsverden. Dette er ikke alltid tydelig for voksne (Johansson & Pramling Samuelsson, 2009). En kan tenke seg at det yngste barnets vilkår for å skape mening hadde blitt annerledes om den samme ringaktiviteten hadde blitt gjennomført ut fra en kommunikatív handling, med verdier som inneholdt de «lekfulle» aspektene. Dette får meg til å tenke på om kanskje rammeplanen i større grad skulle ha tydeliggjort betydningen av den «verdifulle» kroppen, og det «lekfulle» i forhold til hvordan man skaper gode vilkår for at omsorgen, leken og læringen virker sammen i det helhetlige perspektivet i møtet med de yngste barna. For å ivareta det helhetlige læringsperspektivet må barnehagelærere være sensitive til barnas livsverden, se og ivareta det lekfulle, samtidig som det ivaretar det didaktiske målet for læring (Johansson & Pramling Samuelsson, 2009).

Det som denne studien eksemplifiserer, og tydeliggjør, er hvordan en slik praksis som Johansson og Pramling Samuelsson (ibid) fremhever kommer til uttrykk gjennom måten de voksne kroppslig kommuniserer verdier gjennom blikk, tone og stemmevariasjon samt mimikk og kroppsbevegelser. Den viser også hvor viktig det er å ha kunnskaper om hvor «verdifulle» kroppen er i forhold til pedagogiske arbeid med de yngste barna i barnehagen. Men den får også frem kompleksiteten ved å forstå disse kommunikasjonshandlingene fra det doble samfunnsperspektivet.

Et annet perspektiv som kan være av betydning å diskutere i lys av resultatene koblet til å forstå de voksnes ulike kroppslige måter å kommuniserer verdier i sammenheng med det doble samfunnsperspektivet, er interessen av at man i barnehagen skal produsere «lønnsom»

kunnskap. Jan-Erik Johansson (2010) påpeker hvordan økonomisk tenkning, og spørsmål om at barnehagen skal produsere «lønnsom» og avansert kunnskap i form av livslang læring, stadig trenger sterkere inn i barnehagen og i spørsmålet om hva barnehagen skal være. Dette kan vi kjenne igjen i barnehagen, sier han, i form av at effektivitet og produksjon av målbar kunnskap blir dominerende i praksis, og personalet blir nærmest testadministratorer der innholdet styres i retning av det som skal testes. I samlingsstunden med ringene kan resultatene koblet til kroppslige uttrykk og verdier som kommuniseres strategisk gi et inntrykk av at systemet i form av det å måle og teste kunnskaper se ut til å ha en påvirkningskraft. En slik effektivitetstenkning, der læring blir sett på som produksjon, og der prosessene blir underordnet relaterer Johansson (2013) til Habermas` begrep strategiske handlinger. Kan den voksnes strategiske måte å kroppslig uttrykke verdier være et uttrykk for et utenforstående press i forhold til produksjon av kunnskaper og effektivitetstanken?

Denne økende tendensen om målbar kunnskap i form av resultater, er også noe som er fremhevet i NOU-rapporten *Til barnas beste* (2012:1 s. 56-57). Her står det at i takt med barnehagesektorens vekst og ny kunnskap om småbarnsalderens betydning for videre livsløp, kan det spores en økende oppmerksomhet om resultater også på samfunnsnivå. Resultater på samfunnsnivå grupperes i denne rapporten etter økonomiske, sosiale og politiske resultater. For eksempel fremhever den at et økonomisk resultat er at barnehagen bidrar til vekst i familie og samfunnsøkonomi i form av mange sysselsatte, og i form av at foreldrene kan være yrkesaktive. Det påpekes videre at det ikke finnes noen enkle og entydige sammenhenger mellom struktur, prosesser og resultater, men strukturelle faktorer skaper handlingsrom, og setter grenser for barns livsutfoldelse og læring (ibid).

Som et forsøk på å sette disse samfunnsmessige tendensene inn i det pedagogiske arbeidet, og hvordan dette kan virke inn, kan det være interessant å diskutere i lys av resultatene fra samlingsstunden med ringene hvordan systemet, i form av målbar kunnskap og resultater synes å virke inn på hvordan verdier kroppslig kommuniseres, og virker inn på de yngste barnas meningsskaping. Ut fra resultatene synes det som om den voksne i samlingsstunden med gitar kroppslig kommuniserer strategisk, og verdier som, lydighet, det å prestere, og kontroll synes å være prioritert. Det at hun velger å stille spørsmålene til barna i forhold til om de kan legge riktig rekvisitt, ut fra riktig farge, i riktig ring, kan tolkes ut fra et mål om læring i form av undervisning og testing. I lys at de kroppslige uttrykkene og verdiene som kommuniseres strategisk, samt måten den voksne stiller retoriske spørsmål til barna på, kan

det synes som ut fra resultatet som om innholdet i samlingsstunden er planlagt ut fra å teste ut barnas kunnskaper. Retoriske spørsmål er ifølge Johansson (2013, s. 101) spørsmål som man forventer et bestemt «riktig» svar på (Johansson, 2013, s. 101). Kan det tenkes at det snart skal være foreldresamtaler i barnehagen og kartleggingsverktøyet *Tras* (2003) «Tidlig Registrering Av Språkutvikling» blir brukt som verktøy for å finne ut om barna kan fargene. Dette kartleggingsverktøyet er utarbeidet på høyskolenivå med en målsetting om å avdekke tidligst mulig om barn har forsinket språk og leseutvikling (Tras, 2003). Man kan spørre seg om et slikt materiale kan sies å være resultatorientert både økonomiske, sosialt og politiske med tanke på å produsere resultater om læring hos barn i barnehagen. Ett av spørsmålene i dette kartleggingsverktøyet går ut på om barnet forstår 3- 4 farge navn. I St. meld. nr. 41 (2008-2009) er kartlegging av barnas ferdigheter trukket frem. Her understrekes det at barnehager normalt ikke skal vurdere måloppnåelse hos enkelte barn i forhold til gitte kriterier. Dette er også trukket frem i "Alle teller mer"-rapporten (Østrem et al. 2009) der det stilles spørsmål ved om det å kartlegge enkelte barn etter visse kriterier, som det er i for eksempel *Tras*, kan føre til at hvilket som helst barn risikerer å ikke mestre de oppsatte kriteriene og målene i kartleggingsverktøyet.

Verdiene i den voksnes kroppslige uttrykk kan synes å gi signaler om at det er produksjon av kunnskaper i form av at barna måles og testes i om de kan fargenavnene som er i forgrunnen, og ikke prosessene som skapes underveis ut fra barnas perspektiv og undring.

Om det er *Tras*, eller ikke *Tras* som ligger til grunn for hvordan den voksne kroppslig kommuniserer og prioriterer verdier, kan det i alle fall synes som om en slik tilnærming i møtet med det yngste barnet kan være en hindring for å skape mening. Kanskje det kan føre til slik Østrem et al. (ibid) fremhever en følelse av ikke å forstå, eller mestre det pedagogiske innholdet i samlingsstunden. Det å stille spørsmål ved om den voksnes kroppslige uttrykk og verdiene i disse kan være påvirket av samfunnsmessige tendenser i form av økende fokus på økonomiske og politiske resultater, kan være en interessant diskusjon å ta i barnehagen, i forhold til å skape en barnehage til beste for de yngste barna.

Rammeplanen (2011) er utarbeidet på politisk nivå. Dermed kan man si at verdiene som er nedfelt i denne er relatert til systemet, og således bør de være implementert i barnehagen og slik virke inn på de voksnes prioriteringer av verdiene som de kroppslig kommuniserer. Men det som kan være en utfordring, tenker jeg, og som også Johansson fremhever i boken sin *små*

barns læring (2013), er at intensjonene og verdiene som uttrykkes i dette styringsdokumentet ikke er særlig entydige, og derfor må de tolkes og konkretiseres.

Resultatene fra denne studien kan indikere at det å ha kunnskaper om hvordan yngre barn skaper mening gjennom kroppslig kommunikasjon med de voksne i barnehagen, bør trekkes inn i debatten om det offentlige rammer for barnehagevirksomheten. Om vi legger Habermas (1995) til grunn, er det viktig at systemet ikke tar over makten ved den symbolske reproduksjonen, slik at det skjer en kolonisering av livsverden, fordi dette kan føre til at mennesker opplever menings- og identitetsløshet (ibid). Ut fra resultatet kan det synes som om i samlingsstunden med ringene som om systemet har tatt over og blir styrende for hvordan verdiene kroppslig kommer til uttrykk, noe som ser ut til å være et hinder for det yngste barnets vilkår i å skape mening. Man kan jo spørre seg om det er systemet som har kolonisert den voksnes livsverden ved at strategiske handlinger har tatt overhånd.

Nordin Hultman (2004) har studert hvordan pedagogiske miljøer i svenske barnehager i form av arkitektur, materialer og organisering av tid og rom betyr for hva barna gjør og hva de blir. Hun stiller spørsmål ved om makt og styring i barnehagen har blitt «ansiktsløs», da makt og styring fremtrer upersonlig i form av regler og rutiner.

I Emilson og Johansson (2013) sine studier om samlingsstunder, kom også de strategiske handlingene til uttrykk i form av at voksne hadde bestemt innholdet, og kommunikative handlinger i måten voksne kommuniserte med barnet på. Resultatene koblet til hvordan de voksne kroppslig kommuniserte verdier kan synes å gi noe liknende indikasjoner på at verdier som kom til uttrykk strategisk nødvendigvis ikke virket hemmende på de yngste barnas vilkår for å skape mening, men det kom an på hvordan det strategisk kom til uttrykk. Her kan det synes som om at det strategiske i form av regler og rutiner, som for eksempel det å ha en fast struktur og fast plass, ikke nødvendigvis var avgjørende for de yngste barnas vilkår for å skape mening.

Det å reflektere over og å se verdier som uttrykkes ut fra et dobbelt samfunnsperspektiv der livsverden og systemet ses i en sammenheng, er av betydning for å skape en barnehagehverdag som gir de yngste barna mening. En slik forståelse viser at det å jobbe med verdier er komplekst. For å kunne arbeide med dette, og forstå verdier som prioriteres i pedagogiske aktiviteter og møter i barnehagen, må de ses i lys av det doble perspektivet.

Det å arbeide med de yngste barna er komplekst og stiller store krav til kompetansen til læreren (Johansson, 2003, s. 24). Et stort antall av perspektiver og dilemmaer dukker opp i spenningsfeltet mellom det pedagogiske oppdraget, de materielle og økonomiske forhold og prosesser og møter som finner sted mellom barnet og de voksne. Ut fra denne studiens resultater, vil jeg si at det å ha kunnskaper om hvordan verdier kommer til uttrykk gjennom kropp fra både et livsverden, og systemperspektiv, vil være av betydning for å skape en barnehagehverdag som de yngste barna skaper mening i, og for å forhindre at det skjer en kolonisering av de yngste barnas livsverden. For å forstå verdier som kroppslig uttrykkes fra det doble perspektivet, der både livsverdens- og systemperspektiv ses sammen, vil dette være med på å synliggjøre og forstå den kompleksiteten som Johansson er inne på.

6.0 Studiens implikasjoner for pedagogiske arbeid i barnehagen

Gjennom de utvalgene som er gjort i denne studien, har jeg til slutt kommet frem til et resultat som kan fungere som et svar på studiens problemstilling. Utvalgene er gjort ut fra min egen ontologiske og epistemologiske forankring, som omhandler egen forforståelse og eget syn på hvordan kunnskap skapes. Dette betyr at studien kunne ha blitt annerledes dersom utvalgene hadde blitt gjort ut fra en annen forankring. For å eksemplifisere dette kan man spørre seg hva denne studiens resultater hadde blitt dersom Merleau-Ponys tenking om kroppssubjektet ikke hadde vært en del av forforståelsen eller dersom Habermas kommunikative handlingsteori ikke var valgt inn.

I forhold til at det er to samlingsstunder som ligger til grunn for denne studien, vil det å snakke om generaliserbarhet ikke være mulig og heller ikke relevant. Det har ikke vært min hensikt. I lys av resultatene fra de to utvalgte observasjonene, kan man si ut fra et barnehageperspektiv at de utgjør en skala mellom to ytterpunkter, i forhold til hvordan verdier kroppslig kommuniseres og hvordan dette virker inn på de yngste barnas vilkår for å skape mening. Kanskje jeg kunne ha fått frem andre variasjoner der den kroppslige kommunikasjonen og verdiene i den synes å befinne seg mer på midten av denne skalaen dersom flere observasjoner ble benyttet. Dette kan være en svakhet i forhold til studiens innhold og resultater med tanke på generaliserbarhet.

Jeg tenker likevel at denne studien, ut fra resultatene fra de to observasjonene vil kunne få frem viktig kunnskap om hvor verdifull kroppens uttrykk er i møtet med de yngste barnas livsverden og derigjennom deres vilkår for å skape mening. Resultater fra denne studien vil også kunne være med på å synliggjøre betydningen av at voksne har kunnskaper om hvordan deres livsverden kan komme til å bli kolonisert dersom de ikke selv tar ansvar og er bevisst hvordan systemet kan infiltreres og derigjennom virke inn på hvordan de yngste barna blir møtt, og hvilke vilkår de får til å skape mening.

6.1 Videre forskning

Formålet i denne studien har vært å få kunnskaper om hverdagslivet i barnehagen ut fra å studere hvordan voksne kroppslig kommuniserer verdier i samlingsstunden, og hvordan dette kan virke inn på de yngste barnas vilkår for å skape mening i den. Resultatene fra denne studien viser at hvordan det kroppslige kommer til uttrykk er av betydning for hvilke verdier

som kommuniseres. Den viser også at kroppslige uttrykk som kommuniseres på en kommunikativ og «lekfull» måte kan synes å skape gode vilkår for de yngste barnas meningsskaping. Det som kunne være interessant å studere videre, er hvordan verdier kroppslig kommuniseres i andre hverdagslige aktiviteter enn i samlingsstundene. Kan det for eksempel være noen variasjoner i hvordan voksne kroppslig kommuniserer verdier avhengig av hvilke hverdagsaktiviteter de gjør sammen med de yngste barna?

Det kunne også være interessant å studere nærmere det lekfulle aspektet ut fra verdier. Handler det om kunnskaper, kultur, eller er det ubevisst kunnskaper?

Et annet perspektiv er å se på om verdier som voksne uttrykker kroppslig kan variere med barnehagens størrelse og form.

Det kunne også vært interessant å undersøke videre hvorfor de voksne prioriterer verdier slik de gjør. For eksempel gjennom å anvende intervju som metode kunne kanskje andre perspektiver som hvordan de voksne selv forstår og tenker om verdier som de prioriter og kommuniserer gjennom kroppslige uttrykk. Det doble samfunnsperspektivet til Habermas (1999) kunne ha vært interessant ut fra en slik tilnærming og trukket inn som en del av en slik studie og kanskje bidratt til å få en annen forståelse av hvordan livsverden og systemet operere sammen og derigjennom virker inn på hvordan verdier kroppslig kommuniseres.

6.2 Sluttord

Denne studien viser gjennom resultatene fra det empiriske materialet fra de to samlingsstundene at gjennom det kroppslig uttrykkes en rik flora av verdier. Hvordan de voksne er tilstede kroppslig, er av betydning for hvordan de yngste barna forstår og skaper mening i samlingsstunden. De kroppslige uttrykkene som fremkommer kommunikativt og «lekfullt», der verdier som likeverd, gjensidighet og felles forståelse uttrykkes, synes å være essensielle for at de yngste barna opplever kommunikasjonshandlingen til den voksne som gyldig, ved at de forstår dem ut fra sin livsverden. Dette virker inn på hvordan de skaper mening i samlingsstunden.

I kommunikasjonshandlinger der voksne kroppslig uttrykker seg strategisk, og verdier som kontroll, lydighet og det å prestere kan synes å være prioritet, synes det å være vanskelig for

de yngste barna å skape forståelse i egen livsverden. Den kan igjen synes å hindre dem i å skape mening i samlingsstunden.

Slik vil denne studien kunne ses i sammenheng med resultat fra Emilsons (2008) studie, og hvordan hun anvendte Habermas teori, og den kommunikative handlingen i møte med de yngste barna ved å legge til elementene emosjonelt nærvær, lekfullhet, og nærhet til barns perspektiv. Men det som jeg tenker er viktig kunnskap fra egen studie, er at det kroppslige gjennom måten voksne bruker blick, tone og stemmevariasjon samt mimikk og kroppsbevegelser uttrykker ulike verdier, og hvordan dette igjen gir de yngste barna ulike vilkår for å skape mening i samlingsstunden.

Studien har også reist, og diskutert noen spørsmål knyttet til det doble samfunnsperspektivet, (Habermas, 1999a), og om der er et spenningsfelt mellom institusjonelle og samfunnsmessige regler, normer og føringer når det gjelder hvordan verdier skal prioriteres, og det indre hverdagslivet i barnehagen.

Intensjonen har vært at studien skal bidra til å synliggjøre hvor «verdifull» kroppen er i forhold til diskusjonen omkring verdienes prioriteringer i barnehagehverdagen forstått både fra et livsverden og system perspektiv. Gjennom det kroppslige viser verdiene seg, og gjennom det kroppslige uttrykket åpner vi opp for, eller legger en hindring for at de yngste barna skal ha gode vilkår for å skape mening i sin barnehagehverdag.

7.0. Litteratur

- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Alvestad, M., Johansson, J-E., Moser, T., & Søbstad, F. (2009). Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. Et kritisk emnedidaktisk perspektiv. *Nordisk barnehageforskning*, 2 (1), 3-19.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærere og barn - en beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2005). Troubling the identity of a researcher: methodological and ethical questions in cooperating with teacher carers in Norway. *Contemporary issues in early childhood education*, 6 (3), (s. 283-291).
- Bae, B. (2006). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvens.html?id=440489> (Nedlastet 1. nov 2013).
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning. Om kvaliteter i samspill mellom førskolelærere og barn. *Barn* (1), 9-28.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (red). *Med livsvärlden som grund* (2. oppl.) (s. 9-58). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J., & Løkken, G (2011). I L. Løvlie & K. Steinsholt, K. (red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. 556-570 (3. oppl.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Christensen, P., & James, A. (eds.) (2000). *Research with Children: Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- Degotardi, S. (2009). Exploring Identity and Presence While observing Infants in the Nursery. In E. Johansson & J. White (Eds.) *Educational research with our youngest: Voices of infants and toddlers* (pp.15-34). Dordrecht: Springer.
- Eide, B. J., Os, E., & Pramling Samuelsson, I. (2012). Små barns medvirkning i samlingsstunder. *Nordisk barnehageforskning*, 5 (4), 1-21.
- 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 kommunikasjonshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*.

- Doktorgradsavhandling. Göteborg studies in educational sciences, Acta Universitatis Gothoburgensis, 268. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Emilson, A., & Folkesson, A-M. (2006). Children`s participation and Teacher control. *Early Child Development and Care*, 176 (3&4, May 2006), 219-238.
- Emilson, A., & Johansson, E. (2009). Communicated values in teacher and toddlers interactions in preschool. In D. Berthelsen, J. Brownlee, & E. Johansson (Eds.), *Participatory learning and the early years* (pp. 61-77). New York: Routledge.
- Emilson A., & Johansson, E. (2013). *Participation and gender in circle time situations in pre-school*. *International Journal of Early Education*, 21 (1), 56-69.
Doi:10.1080/09669760.3013.771323.
- Frantzen, U. (1992). Om erkjennelse og forskning. I B. Bae & J. E. Waastad (red.), *Erkjennelse og Anerkjennelse. Perspektiver på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fugelsnes, K., Røthle, M., & Johansson, E. (2013). Values at stake in interplay between toddlers and teachers. In O.F. Lillemyr, S. Dockett, & B. Perry, (Eds.) *Perspectives on play and learning: Theory and research on early years' education*. (pp. 109-125). Charlotte: Information Age Publishing.
- Fuglesang, L., & Bitsch Olsen, P. (red.) (2012). *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene. På Tværs af fagkulturer og paradigmer*. (2. utg., 5. opplag). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Gillund, M. (2006). *De yngste barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv*. Oslo: Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenspens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Greve, A. (2007). Vennskap mellom små barn i barnehagen. I N. Winger (red.), *Forskning i små barns hverdagsliv. Noen forskningsmetodologiske utfordringer* (pp.120 - 127). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Habermas, J. (1987). *The teory of communicative actions. The critique of functionalist reason*. (Vol 2). Boston: Bascon Press.
- Habermas, J. (1995). *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Habermas, J. (1999). *Kommunikativ handling, moral og rett*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Habermas, J. (1999a). *Kraften i de bedre argument*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Heidegger, M. (1981). *Varat och tiden [Being and time]* (Översättning: M. Lund). Lund: Doxa.

- Hohr, H., Haugen S., Løkken, G., & Røtlev M. (2005). (red.). *Småbarnspedagogikk*. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Johannesen, N. (2002). *"Det glemte språket": hvordan de minste barna i barnehagen bruker imitasjon i kommunikasjonen seg imellom*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Johansson, E. (2003). Att närma seg barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8 (1-2), 46-61.
- Johansson, E. (2004). Learning encounter in preschool: Interaction between atmosphere, view of child and of learning. *International Journal of Early Childhood*, 36 (2), 9-36.
- Johansson, E. (2009). Doing the right thing. Different life-worlds and similar values in toddler interactions. In D. Berthelsen, J. Brownlee, & E. Johansson (Eds.), *Participatory Learning and the Early Years. Research and Pedagogy* (pp. 44-60). New York and London: Routledge, Taylor & Frances Group.
- Johansson, E., & Emilson, A. (2010). Toddlers' Life in Swedish Preschool. *International Journal of Early Childhood Education* 2(42), 165–179.
- Johansson, E. (2011). Investigating morality in toddlers worlds. In E. Johansson & J. (Eds.), *Educational research with our youngest: Voices of infants and toddlers*. 39-58 Dordrecht: Springer.
- Johansson, E. (2013). *Små barns læring*. Møter mellom små barn og voksne i barnehagen Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2009). To wave Together – Play and Learning in Early Childhood Education. *Journal of Australian Research in Early childhood education*, 16 (1), 33-48.
- Johansson, E., Ianke Mørkeseth, E., Røtlev, M., Tofteland, B., & Zachariassen, B. (2014). *Verdier i barnehagen: Mellom ideal og realiteter*. Rapport nr. 43. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Senter for barnehageforskning.
- Johansson, J.-E. (2010). Från pedagogikk till ekonomi? Några kommentarer till kunnskapsproduktionen i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 3(3), 227-231.
- Kampmann, J. (2008). Atmosfæriske forstyrrelser. I S. Dupont & U. Liberg (red.), *Atmosfære i pedagogisk arbeide*, (s. 60-75). København: Akademisk forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. (St. meld. nr. 41 (2008-2009)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Til barns beste. Ny lovgivning for barnehagen. Norges offentlige utredninger, NOU 2012:1*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (2004). *Det kvalitative forskningsintervju*. (6.utg). Oslo: Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (Oversettelse T. M. Anderssen & J. Rygge). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, AK. (2008). *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag.
- Løkken, G. (2000). *Toddler peer culture. The social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. Dr. polit.-avhandling. Trondheim NTNU, Pedagogisk institutt.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. New York & London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag.
- NESH (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. <https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/> (Nedlastet 1. mai 2014.)
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Pramling Samuelsson, I. & Lindahl, M. (1999). *Att förstå det lilla barnets värld, med videons hjälp*. Stockholm: Liber.
- Ringdal, K. (2009) *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode*. (2. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, N. (2000). *Når munterhet rommer livets alvor: fenomenet munterhet blant 1-3-åringene i barnehage*. Oslo: [N. Sandvik].
- Schou Rahbek, L (2011). I L. Løvlie & K. Steinsholt, K. (red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. (3. oppl.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2011). *Förskolan – Arena for barns lärande*. Stockholm: Liber.

- Steinkjer, E. (2005). Små barn sanser med mer enn øynene. Om toddlere i møte med kunst. I S. Haugen, G. Løkken, & M. Røthle. (red.). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. 202-218 Oslo: Cappelen akademisk.
- Stern, D. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Taule, Ragnhild. (2003). *Escolas ordbok*. Oslo: Escola forlag.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornberg, R. (2009). The moral construction of the good pupil embedded in school rules. *Education and social Justice* 4, 245- 261.
- Tras håndbok. (2003). Bergen: TRAS-gruppen.
- Vist, T. (2005). I lyden bor barnet, i barnet bor lyden: om små barns forhold til musikk. I S. Haugen, M. Røthle & L. Løkken (red.), *Småbarnspedagogikk: fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s. 75-91). Oslo: Cappelen akademisk.
- Østrem, S., mfl. (red.) *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Rapport 1/2009. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Vedlegg – Meldeskjema til NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Eva Johansson
Institutt for forskolelærerutdanning
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 30.04.2013

Vår ref:34206 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.04.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

34206	<i>Multiplicity and open minds. Values education in Nordic Preschool</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Eva Johansson</i>
Student	<i>Marianne Ree Særheim</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marte Sivertsen

Kontaktperson: Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marianne Ree Særheim, Fossevegen 83, 4340 BRYNE

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. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no