

Møter mellom barn – kontinuitet, dissonans og brudd i kommunikasjonen

Av

Yngve Rosell

Avhandling fremstilt for godkjenning av graden
PHILOSOPHIA DOCTOR
(PhD)



Universitetet
i Stavanger

Humanistisk fakultet
2016

Sammendrag

Målsettingen for denne studien er å frembringe ny kunnskap om dynamikken mellom kontinuitet og brudd i kommunikasjonen ut fra møter mellom de yngste barna i barnehagen. Studien har en livsverdenfenomenologisk tilnærming og tar utgangspunkt i Merleau-Pontys livsverdenbegrep «væren-til-verden», hvor kommunikasjon forstås som en eksistensiell kvalitet. Kommunikasjon i barnas møter studeres som kroppslige uttrykk. Møtet forstås som at barna retter seg mot hverandre og engasjerer seg i hverandres uttrykk. Kontinuitet er i denne studien beskrivende for at møtet vedvarer. Brudd viser til at møtet oppløses ved at barna ikke lengere engasjerer seg i hverandres uttrykk og initiativer, der barna retter seg mot *noe* eller *noen* andre.

Møter mellom 21 barn i alderen 1-3 år under fri-lek har blitt observert ved bruk av video i en periode på fire måneder. Barna var en del av en barnegruppe i en delvis base-strukturert barnehage på Vestlandet. Møter mellom barna og hvordan barna kommuniserer med hverandre i ulike møter har blitt analysert på bakgrunn av tre forskningsspørsmål: Hvordan kommuniserer barn med hverandre i møter som kan karakteriseres kontinuitet, og hva er karakteristisk for barns kommunikasjon i møter der det oppstår brudd? Hva møtes barna gjennom og hvordan kommer dette til uttrykk i møtet? Hva er karakteristisk for dynamikken mellom fenomenene kontinuitet og brudd?

Det empiriske materialet har blitt analysert ut fra en livsverden-hermeneutikk (Heidegger og Gadamer) og ved hjelp av Van Manens beskrivelser av å skape *fenomenologiske temaer*, hvor utviklingen av begreper og ulike temaer har oppstått i møter mellom empiri og en utvidet lesning av studiens regionale ontologi og annen teori. Denne studien viser at det finnes ulike møter som kan karakteriseres som kontinuitet, der dette har sin bakgrunn i hva barna møtes gjennom og det karakteristiske for kommunikasjonen. Kommunikasjonen i de ulike

møtene blir i denne studien karakterisert som *gjensidighet* og *inspirator*. Analysen fremhever at barna gir uttrykk for at de møtes gjennom et tredje, der dette kommer til uttrykk som personlige preferanser og/ eller som mer aktivitetsbaserte møter. Brudd oppstår på bakgrunn av en ivaretagelse av et felles rom og et personlig rom. Analysen viser at barna gir uttrykk for en ivaretagelse av personlige preferanser og aktivitet i et felles rom, mens et personlig rom er fremtredende på bakgrunn av: uttrykk for en ivaretagelse av personlig integritet, retten til gjenstander og aktivitet, samt en uttrykt rett til å få være alene. Møter og etablerte felle rom der det gis uttrykk for et mer aktivitetsbasert fokus, fremtrer som mer åpne for andre barn enn møter hvor barna gir uttrykk for personlige preferanser. Barna gir videre også uttrykk for en form for hierarki av personlige preferanser.

Dissonans fremstår ut fra analysen som en mellomliggende kommunikasjonskarakteristikk og blir dermed beskrivende for dynamikken mellom kontinuitet og brudd. Et møte og kommunikasjonen som er karakteristisk for dissonans kan vedvare over tid og det kan oppstå og opphøre mer «øyeblikkelig». Dissonans kan gli over til møter og en kommunikasjon karakterisert som kontinuitet, og det kan føre til at det oppstår brudd i kommunikasjonen og en oppløsning av møtet. Som kommunikasjonsbegrep kan kontinuitet beskrives som; *en kroppslig vane eller en videreutvikling i møtet med et fenomen*, mens dissonans kan beskrives som; *en ustemhet i møtet med et fenomen erfart som flytende faser eller større sprang*. Med utgangspunkt i en beskrivelse av kontinuitet og dissonans som kommunikasjonsbegreper, fremstår møter karakterisert som *inspirator* som mindre videreutviklende og mer sårbare for brudd. Analysen viser samtidig at møtene mellom barna er dynamisk ved at kommunikasjonen kan veksle mellom det som er karakteristisk for gjensidighet og det som er karakteristisk for inspirator, der kommunikasjonen også tidvis kan karakteriseres som dissonans. En dissonans kan dermed også være viktig for en beskrivelse av en kontinuitet som preges av en videreutvikling. Denne studiens resultater

kan dermed være et bidrag til en ny forståelse av de yngste barnas møter med hverandre, og hvordan dynamikken mellom fenomenene kontinuitet, dissonans og brudd i kommunikasjonen kan komme til uttrykk i disse møtene.

Studiens resultater fremhever viktigheten av en kjennskap til barns møter og den kommunikasjon som er karakteristisk for de ulike møtene gjennom en tilgjengelighet og en nærhet til møter mellom barn, hvor det rettes et fokus mot det konstruktive i barns kommunikasjon med hverandre. Enkelte barn gir uttrykk for et mindre hierarki av personlige preferanser og enkelte møter bærer preg av en mindre dynamikk i kommunikasjonen. Gjennom en pendling mellom en tilgjengelighet og en nærhet kan det tilrettelegges for barnas opplevelser og erfaringer av ulike styrker og utfordringer som kommer til uttrykk i deres møter. Dissonans fremstår som et viktig aspekt, hvor det gjennom en ivaretagelse av barns uttrykk for et felles rom og et mer personlig rom, kan støttes opp om en dissonans erfart som flytende faser for en videreutvikling av barns aktiviteter og personlige preferanser i møter med hverandre.

Summary

The aim of the present study is to generate new knowledge about the dynamics between continuity and discontinuity in the encounters of our youngest children in preschool. The theoretical basis for this study is Merleau-Ponty's concept "life-world" and "being-in-the world" or "being-towards-the-world". Communication is based on bodily expressions and the comprehension of a *lived body* in a continuous interaction with the perceived world. On the basis of Merleau-Ponty's "life-world" concept, the kindergarten emerges as a perceptual field of multitude meanings related to a phenomenon. There is a difference between *being* and *doing something* in this perceptual field. An encounter indicates a direction towards each other, where the children engage in each other's bodily expressions. Continuity describes encounters that persist and discontinuity indicates an ending of their engagement towards each other through a direction towards *something* or *someone* else.

The daily interaction of 21 children, 1-3 years of age, has been observed through video recording during a period of 4 months, focusing on the children's free-play. The analysis of the children's encounters is based on three research questions: How do children communicate with each other during encounters that are characterized by continuity and during encounters that result in discontinuity? What do the children engage in during their encounters? How can encounters, characterized as continuity, be related to discontinuity in children's communication?

My data indicate that there are various kinds of encounters that are characterized as continuity. The children seem to meet through a *third* in their encounters, emphasized as personal preferences and/or more activity-based encounters. Continuity is characterized as *mutual* and *inspiring* based on the presence or absence of *observing*, *confirming* and *dialogue* as different forms of communication, where several of the encounters are also expressed through a *third*. Discontinuity appears

through the children's expressions of protecting a common space and a personal space. The analysis indicates that the protection of a common space is directed towards a protection of personal preferences and the ongoing activity. A personal space is emphasized through the protection of a personal integrity, the rights of objects and activity, and an expressed (right) wish to be left alone. Encounters and a common space based on activity appear to be more open towards other children than a common space based on personal preferences. There is also an expression of some sort of hierarchy of personal preferences in the children's communication.

A *communicative dissonance* appears from the analysis as an intervening communication characterized by continuity and discontinuity and as a description of the dynamics between continuity and discontinuity. An encounter and a communication characterized by dissonance can persist over time or arise and end more instantly. A communicative dissonance can result in a communication characterized as continuity or a discontinuity in the encounter. Continuity as a concept of communication can be described as a bodily habit and a development in the *lived body's* encounter with a phenomenon, based on the past, the present, and an uncertain future. Dissonance can be described as an inconsistency in the encounter with a phenomenon experienced as a fluid phase or larger leaps, associated with continuity and discontinuity in the communication. Based on these concepts the encounters and common spaces characterized as *inspiring* stand out as less evolving and more vulnerable for discontinuity. The analysis also indicates that the children's encounters are dynamic by an alternation in the communication between what's characterized by *mutuality* and *inspiration*, consisting of occasional dissonance in the communication. A communicative dissonance may therefore be important for the development of children's encounters.

The results from the study emphasize the importance of knowledge about the children's encounters and the communication that characterize them.

Through an alternation between availability and proximity the focus should be directed towards the constructiveness in the children's communication instead of focusing on the individual child and her or his lacking competence. Some children express less hierarchy of personal preferences and some children tend to be firm in encounters with a certain communication characteristic. Through an alteration between availability and proximity, activity based encounters that appear to be open towards other children could be organized in addition to focusing on the constructive aspects in communication characterized as *inspirer*. Dissonance appears as an important aspect of children's communication. Through the protection of common space and personal space, dissonance could be supported and experienced more as a fluid phase in the development of the children's activity and personal preferences in their encounters.

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Studiens formål.....	13
1.2	Avhandlingens disposisjon.....	15
2	Tidligere forskning	17
2.1	Møter mellom barn	17
2.1.1.	Vilkår for barns møter i barnehagen	20
2.1.2.	Kontinuitet i kommunikasjonen – barns tilnærminger og møter med hverandre	22
2.1.3.	Brudd – barn som avvises eller som i mindre grad er engasjert i møter med andre barn.....	35
2.1.4.	Sammenfatning av tidligere forskning og dens relevans til egen studie	40
3	Teoretisk rammeverk	45
3.1	En livsverdenfenomenologisk tilnærming.....	45
3.1.5.	Den sosiale verdenen – intersubjektivitet.....	51
3.1.6.	Møter mellom barn – kontinuitet og brudd i kommunikasjonen	54
3.1.7.	Barnet i verden – møte med fenomener	57
3.1.8.	Kroppens romlighet.....	60
3.1.9.	Sammenfatning av studiens teoretiske rammeverk	62
4	Metodologi	65
4.1	En tilnærming til og en tolkning av barns livsverden.....	65
4.1.1.	En livsverden-hermeneutikk	68
4.2	Feltarbeidet	74
4.3	Forskningsetiske overveielser.....	82

4.4	Analyse.....	87
4.4.2.	Begreper på ulike nivå i analysen	88
4.4.3.	Tolkningsprosessen	92
4.4.4.	Møter mellom barn.....	93
4.4.5.	Å gjenskape observasjoner til tekst.....	95
4.4.6.	Ulike fenomenologiske temaer og empiriske begreper trer frem	99
4.5	Studiens kvalitet	116
5	Resultat	121
5.1	Møter mellom barn – kontinuitet, dissonans og brudd i kommunikasjonen.....	121
5.2	Møter mellom barna – kontinuitet i kommunikasjonen	123
5.2.1.	Kommunikasjon karakterisert som gjensidighet – uttrykk for personlige preferanser	123
5.2.2.	Kommunikasjon karakterisert som inspirator – uttrykk for personlige preferanser	132
5.2.3.	Kommunikasjon karakterisert som gjensidighet – aktivitetsbasert	142
5.2.4.	Kommunikasjon karakterisert som inspirator – aktivitetsbasert	149
5.2.5.	Sammenfatning av kontinuitet i kommunikasjonen.....	153
5.3	Dissonans.....	155
5.3.6.	Møter som kan karakteriseres som dissonans	156
5.3.7.	Sammenfatning av møter som kan karakteriseres som dissonans	166
5.4	Brudd i kommunikasjonen.....	167

5.4.1.	Brudd i kommunikasjonen – ivaretagelsen av et felles rom	168
5.4.2.	Brudd i kommunikasjonen – ivaretagelsen av et personlig rom	176
5.4.3.	Sammenfatning av brudd i kommunikasjonen.....	204
5.5	Dynamikken mellom kontinuitet, dissonans og brudd	207
6	Diskusjon	211
6.1	Møter mellom barn – en dynamikk mellom kontinuitet, dissonans og brudd	211
6.1.1.	Kontinuitet – som fenomenologisk tema	213
6.1.2.	Dissonans og brudd – som fenomenologisk tema	225
6.1.3.	Kontinuitet – som kommunikasjonsbegrep.....	234
6.1.4.	Dissonans – som kommunikasjons-begrep	237
6.1.5.	Dynamikken mellom kontinuitet, dissonans og brudd.	241
6.2	Pedagogiske implikasjoner	251
6.2.1.	Møter mellom barn.....	252
6.2.2.	Dissonans og brudd	257
6.2.3.	Sammenfatning.....	263
6.3	Avsluttende refleksjoner.....	264
7	Referanser.....	269
8	Vedlegg.....	281
8.1	Vedlegg 1.....	281
8.2	Vedlegg 2.....	282
8.3	Vedlegg 3.....	284

1 Introduksjon

I denne studien rettes det et fokus på barns møter med hverandre på en småbarnsavdeling. Målsettingen er å gi en beskrivelse av barnas uttrykk når møter mellom barn etableres, hva de møtes gjennom, og hvordan de kommuniserer om dette. Studien har også en målsetting om å beskrive hva som uttrykkes når møtet oppløses, møtets åpenhet overfor andre barn og hva som kommer til uttrykk når det forekommer avvísninger. I denne studien undersøkes fenomenene kontinuitet og brudd i kommunikasjonen under barns møter, slik barn i alderen 1-3 år erfarer dem i sin barnehagehverdag. Studien retter også et særlig søkelys på det dynamiske i barnas møter og kommunikasjon, gjennom at dynamikken mellom kontinuitet og brudd løftes frem.

I mitt tidligere arbeid som spesialpedagog i barnehagen og innenfor barne- og ungdomspsykiatrien har jeg både erfart betydningen av jevnaldningsrelasjoner og den framtreddende dynamikken der barn influeres i kommunikasjon med omgivelsene rundt dem. Flere studier innenfor det pedagogiske fagfeltet som retter seg mot barns møter på småbarnsavdelinger, har vært et viktig bidrag til å få et fokus på de ulike dimensjonene ved disse møtene, hvor barns kompetanse til å kommunisere og skape noe sammen løftes frem (jf. Alvestad, 2010; Engdahl, 2011; Greve, 2007; Johansson, 1999; Løkken, 2000; Pálmadóttir, 2015). Det at møtene mellom barn brytes på grunn av uoverensstemmelser og avvísninger, der barn kan gi uttrykk for et mindre engasjement i kommunikasjonen med andre barn, står samtidig i større grad i søkelyset innenfor det psykologiske fagfeltet. I slike studier blir det gjerne benyttet kategorier som det individuelle barnet plasseres i (jf. Ruud, 2010; Sommer, 2003), og oppmerksomheten rettes mot barns mangler, intervensjon og framtidssikter (jf. Coplan mfl., 2009; Rubin mfl., 2010; Walker, 2009).

Møter mellom barn framheves som et viktig aspekt ved kvaliteten på de yngste barnas barnehagehverdag (Dalli mfl., 2011; Gulpinar, Hernes & Winger, 2016). Forskningen betoner hvor viktig det er med den erfaringen som møter med jevnaldrende barn gir, og det gis i varierende grad en beskrivelse av at disse møtene også beskyttes med hensyn til andre barn. Tidligere studier viser både til at møter mellom de yngste barna i barnehagen¹ inneholder uoverensstemmelser, og at barna verner og beskytter møtene gjennom avvísninger eller ved å trekke seg vekk fra andre barn (Greve, 2007; Johansson, 1999; Michélsen, 2004; Skånfors, Löfdahl & Hägglund, 2009).

Barnehagen som institusjon og nordisk barnehagepolitikk har ofte blitt sett på som en representant for et sosialdemokratisk velferdsregime ([Karila, 2012](#)), der et helhetlig syn på barnet, barns lek og barns interesser vektlegges ([Taguma, Litjens & Makowiecki, 2013](#)). Rammepplanen for barnehagens innhold fremhever at barnehagen skal være en arena der barns uttrykk blir tatt på alvor, og at barn er sosiale aktører som utvikler seg og lærer i samspill med andre mennesker (Kunnskapsdepartementet, 2011). Videre skal barn bli ivaretatt både som enkeltindivider og som gruppe, hvor de skal få erfare at de kan påvirke hverdagslige aktiviteter og den etablerte kulturen i barnehagen. Det understrekes at tidlige erfaringer med jevnaldrende er viktig for barnas utvikling av samspillferdigheter, og samspillet i lek forstås som et av barndommens særpreg. Det legges også vekt på at barn som ikke deltar i lek med jevnaldrende barn skal få særskilt oppfølging (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Barns deltakelse og erfaringer av relasjoner med jevnaldrende barn i barnehagen, kan ha en positiv innvirkning på motivasjonen til å utvise et senere engasjement på skolen (Lillemyr, 2007). Gode erfaringer med jevnaldningsrelasjoner kan forebygge negative konsekvenser både i

¹ Studien tar utgangspunkt i en barnegruppe der barna er mellom 1-3 år. Betegnelsen *de yngste barna* vil videre bli brukt for å beskrive barn på en småbarnsavdeling/ base. Når det gjelder tidligere studier, vil den alderen som presiseres i de enkelte studiene også nevnes i denne teksten.

skolealder og i voksenlivet (Pianta, 1999; Rubin mfl., 2009). OECD (2012) viser til at læring i én fase i livet er med på å påvirke læringen i den neste, og at barn i barnehagen (ECEC) tidlig vil kunne erfare og tilegne seg ferdigheter som blant annet samhandling med andre barn, autonomi, kreativitet og problemløsning. Det å delta i møter med andre barn har ikke bare stor betydning for opplevelsen av å være i nære relasjoner, altså det å føle en slags tilhørighet; gjennom slike møter tilegner barn seg også ferdigheter i forhandling (Alvestad, 2010). Forhandlinger er også viktig for de yngste barnas medvirkning og demokratiske erfaringer (Bae mfl., 2012; Kunnskapsdepartementet, 2011). Nevrologiske studier, som i nyere tid har hatt mye å si for forståelsen av små barns læring (Dalli mfl., 2011), viser at hjernens sensitivitet når det gjelder tilegnelsen av visse ferdigheter når en topp før barn fyller 4 år (OECD, 2012). Blant annet vises det til at en sensitivitet for sosiale ferdigheter er noe som når sitt høydepunkt når barn er mellom 1-2 år, før den daler kraftig ned mot 3-årsalderen (OECD, 2012). Det foreligger dermed noen forståelser som tilsier at de yngste barna i barnehagen er i en alder der de er ekstra mottakelige for sosiale erfaringer med jevnaldrende – erfaringer som er viktige for barns erfaringer av seg selv og den verden de beveger seg i.

Studier har vist at de yngste barna kan gi uttrykk for etikk i møte med hverandre (Johansson, 1999), skape en egen toddler-kultur (Løkken, 2000, 2004), inngå i vennsksapsrelasjoner (Engdahl, 2011; Greve, 2007), samt uttrykke en kompetanse innenfor forhandlinger om leken og lekens innhold (Alvestad, 2010). Fenomener som at møtene vernes/beskyttes og oppløses, og at det kan forekomme avvisninger, er samtidig mindre fremtredende i disse studiene (jf. Alvestad, 2010; Løkken, 2000), eller de fremstår snarere som en bakgrunn for beskrivelsen av andre fenomener og dimensjoner ved barns møter som er satt i fokus for forskningen (jf. Greve, 2007; Johansson, 1999). I en forskningsoversikt som retter seg mot barn under tre år, er studier med en slik tematikk (brudd i kommunikasjonen) lite representert (jf. Bjørnstad & Pramling

Samuelsson mfl., 2012). I skandinaviske forskningsoversikter er uoverensstemmelser og avvísninger i barns møter i større grad representert. Studiene som beskrives har i større grad tilnærmingen 'sosialt utsatte barn' (children at risk) med utgangspunkt i barn over tre år, og et individ- eller samfunnsperspektiv (Nordenbo mfl., 2009; Nordenbo mfl. 2010; Nordenbo mfl., 2008; Sørgaard Larsen mfl., 2012; Sørgaard Larsen mfl. 2011). Flere av studiene som retter et fokus på brudd tar gjerne utgangspunkt i eldre barnehagebarn eller barn i skolealder, og ifølge Williams, Ontai & Mastergeorge (2007) kan det være nødvendig med andre beskrivelser av de yngste barna i barnehagen. Dette viser at det savnes en kunnskap om de yngste barnas møter og særlig hvordan fenomenet brudd kan komme til uttrykk i barns kommunikasjon.

Denne studien tar utgangspunkt i en livsverdenfenomenologi og Merleau-Pontys (1994, 2002) antakelser av mennesker som kroppssubjekter i et intersubjektivt forhold til verden. Et møte betegnes ved at barna retter seg mot hverandre, og ved at de uttrykker et engasjement rettet mot hverandres kroppslige initiativer. Kontinuitet kan beskrives som en tilstand eller kvalitet som er kontinuerlig ([Oed, 2013a](#)). Kontinuitet i møtet forstås dermed som at møtet vedvarer. Kommunikasjonen i møtet kan samtidig være skjør og bryte sammen – møtet kan opphøre og det oppstår brudd i kommunikasjonen. Møtet blir dermed en sentral del av barns forståelse av seg selv, andre mennesker og den verden barna beveger seg i. Kommunikasjon forstås som en *eksistensiell* del av å «være-til-verden», og de yngste barnas kommunikasjon med hverandre studeres som gester, ansiktsmimikk, emosjonelle uttrykk, lyder, ord, og kroppens posisjon.

Merleau-Pontys (1994, 2002) filosofi gir noen antakelser om verdens tvetydighet. Merleau-Ponty viser gjennom begrepet *levd kropp* til det som kan beskrives som en dynamikk mellom for eksempel individet og den sosiale verdenen, subjekt og objekt samt kropp og sjel/bevissthet. Dette vil kunne influere den kommunikasjonen som oppstår i barns

Introduksjon

møter med hverandre. Dette åpner også opp for en forståelse av at kommunikasjonen i et møte mellom de yngste barna omfatter en bevegelse eller en dynamikk mellom fenomenene kontinuitet og brudd.

Tidligere studier som setter de yngste barna i fokus ut fra en livsverdenfenomenologisk tilnærming (Greve, 2007; Johansson, 1999; Løkken, 2000), har i varierende grad gitt en beskrivelse av fenomenet brudd. Samtidig har ikke disse studiene rettet et særlig fokus mot fenomenet og dynamikken mellom kontinuitet og brudd. Studiene gir en beskrivelse av at kontinuitet i møter mellom de yngste barna kommer til uttrykk som vennsrelasjoner og/eller at barna møtes gjennom ulike gjenstander og ved bruk av rommet. Med dette som bakgrunn vil det være viktig å gi en beskrivelse av hva barna møtes gjennom, hvordan dette kan ha en sammenheng med at møtet oppløses, og at det eventuelt kan forekomme avvísninger. Studier som særlig retter søkelyset på fenomenet brudd har i større grad tatt for seg individuelle ferdigheter når barn uttrykker seg i møter med jevnaldrende barn, der barna gjerne blir beskrevet ut fra bestemte kategorier med visse framtidsutsikter. I tillegg fokuserer disse studiene ofte på eldre barn. Denne studien tar utgangspunkt i de yngste barnehagebarna ut fra en forståelse av at fenomenene kontinuitet og brudd influeres av barns uttrykk i møter med hverandre. Brudd i kommunikasjonen studeres dermed i sammenheng til hva som er karakteristisk for kontinuiteten i barns møter, og ikke som to uavhengige kategorier eller fenomener.

Møter mellom barn har en eksistensiell betydning, og tidligere studier viser at de yngste barnehagebarna får ulike erfaringer i møter med andre barn. Videre i introduksjonen gis det en beskrivelse på hvordan syn på barn, og barnehagens innhold, kan skape vilkår for barns møter med hverandre i barnehagen.

Syn på barn

Korsvold (2008) påpeker at det sannsynligvis ikke er noe annet hverdagsliv som har gjennomgått like store endringer som små barns hverdag siden 1945. Synet på barn og på barnehagens betydning har endret seg i takt med samfunnsutviklingen. Barnehagefeltet har vokst frem og utviklet seg i et nært samspill med velferdspolitikken, og barnehagen har gått fra å tilhøre sosialpolitikken til å inngå i barns livslange læring - der barnet selv har en rett til å medvirke (Korsvold, 2008). Oppfatningen av barns utvikling og læring, samt barnets betydning for samfunnet, har eksempelvis ut fra Piagets (1973) teorier hatt stor innflytelse på innholdet til både skolen (Säljö, 2001) og barnehagen (jf. Greve, 2007). Piagets (1973) teori om ulike utviklingsstadier, der barn under 3 år i mindre grad anses å inngå i sosiale samspill med hverandre, har et mer individuelt perspektiv på barns utvikling, og viser også til at barn og barndom skal utvikles til å bli noe annet – en voksen. Innenfor sosiologien har også barn tidligere blitt betraktet som noviser, hvor barns sårbarhet og en manglende betraktning av barn som fullverdige deltakere i samfunnet, var typisk for tidligere studier om barn og barndom (Qvortrup, Corsaro & Honig, 2009). Bowlby (1969) og senere Ainsworth mfl. (1978) har vært sentrale for utviklingen av tilknytningsteorien. Bowlby vektla at barn var sårbare, og hvor viktig det var med barnets tilknytning til den primære omsorgspersonen (og da særlig båndet til biologisk mor). Både Bowlbys (1969) og Ainsworths (1978) teorier er fremtredende når en trygg og utrygg tilknytning beskrives med hensyn til relasjonen mellom barnet og omsorgspersonen, og da særlig i den stadig pågående debatten om ettåringer i barnehagen. Teoriene spiller også en rolle under barns tilvenning til barnehagen og gjennom programmer som eksempelvis «trygghets sirkelen». I nyere tid har denne tilknytningsteorien samtidig blitt kritisert for at den ikke setter søkelyset på barns evner til å influere omgivelsene, og at den ikke legger vekt på konteksten (Sommer, 1997, 2012, 2014).

Selv om det innenfor barnehagefeltet finnes spor av tidligere tilnæringer til og forståelser av barn, har fra rundt 80-tallet synet på barn og barndom blitt kraftig endret – fra barn som sårbare til barn som kompetente (jf. Sommer, 2014). Ifølge Sommer (2012, 2014) har utviklingspsykologien flyttet fokus fra individer og over på det relasjonelle, der miljøet influerer barns kommunikasjon med andre barn og voksne. Barnet deltar aktivt i egen utvikling, og dette kan forstås gjennom en systemteoretisk tenkning (Sommer, 2014) eller som en *transaksjon* mellom barnet og miljøer (Glaser, Størksen & Drugli, 2014). En som har hatt stor betydning for den voksende forståelsen av barn som kompetente, er Stern (2003), som gjennom sine observasjoner av spedbarn har vist at barn fra de er nyfødt, bidrar til en kommunikasjon med omsorgspersoner. Men Sterns beskrivelser av barns utvikling har samtidig også fått kritikk for et manglende fokus på kontekst (jf. Johansson, 1999; Greve, 2009).

Innenfor barndomssosiologien har Corsaro (1997) og hans beskrivelse av «the orb web model» (spindelvev-modellen) bidratt til forståelsen av at barn også skaper og videreutvikler en egen jevnaldringskultur, samt at de influerer og influeres av den kulturen som de møter i hjemmet og ulike institusjoner. Videre har Vygotsky (1978) lagt et grunnlag for utviklingen av det som kan betegnes som et sosiokulturelt perspektiv på læring, en tradisjon hvor det finnes ulike perspektiver (Berthelsen, 2008). I disse perspektivene vektlegges det sosiale og kulturens betydning for barns utvikling i møte med en verden, hvor betegnelser som eksempelvis møter, samspill og jevnaldringsfellesskap fremstår som viktige for innholdet i ulike utdanningsinstitusjoner. I et sosiokulturelt perspektiv legges det også vekt på språket som en viktig artefakt eller medierende redskap i menneskers samhandling med hverandre (Gjems, 2007; Gjems, 2009; Säljö, 2001)

Psykologi, sosiologi og ulike sosiokulturelle perspektiver (jf. Corsaro, 1997; Sommer, 1997; Stern, 2003; Vygotsky, 1978), har influert mye av forskningen som retter seg mot en nordisk barnehagekontekst, også når

det gjelder studier som fokuserer på barn mellom 0-3 år. Det at barn er aktive deltakere overfor barnehagens innhold, hvor samspill med andre barn og voksne er viktig for barns utvikling og læring, er også sterkt forankret i Rammeplanen for barnehagens innhold (Kunnskapsdepartementet, 2011). Mye av forskningen som retter seg mot de yngste barna tar samtidig utgangspunkt i, eller delvis utgangspunkt i, Merleau-Pontys (1994, 2002) beskrivelser av kroppen og kroppslige uttrykk når det gjelder menneskers kommunikasjon i verden (jf. Engdahl, 2011; Greve, 2007; Johansson, 1999; Løkken, 2000; Pálmadóttir, 2015). Løkken (1996) introduserte begrepet *toddler* for å beskrive de yngste barnas særegenhet til å kommunisere gjennom sine bevegelser, og fokuserte med dette på en aldersgruppe som det tidligere var få studier av ut fra en nordisk barnehagekontekst.

Synet på barn og på barns møter har altså endret seg: fra det sårbare til det kompetente og deltakende barnet, og fra det individuelle til det sosiale og den kompleksiteten som ligger bak barns møte med en verden. Nyere forskningstradisjoner, som «translational research» (Dalli, 2011; Dodge, 2006; Meltzoff, 2009), der nevrologi og miljø knyttes sammen, viser til en mer kompleks forståelse av menneskers kommunikasjon med hverandre. Nye forståelser har samtidig sin bakgrunn i en historisk og en metodisk utvikling, hvor kompleksiteten viser til at et mer individuelt perspektiv ikke utelater et sosialt perspektiv, ettersom det er behov for begge deler når man skal beskrive barns erfaringer av seg selv og verden. En livsverden-fenomenologisk tilnærming til å studere barns møter kan således være et bidrag til en beskrivelse av denne kompleksiteten, samtidig som det åpnes opp for å studere ulike fenomener *ut fra en barnehagekontekst* der barna influerer og influeres av de omgivelsene som de beveger seg i.

Barnet i barnehagen

Barnehagen i Norge har på kort tid blitt forvandlet fra å være noe som var tilgjengelig for noen få, til å nå ut til stort sett alle barn, også de under tre år (Bjørnestad & Samuelsson mfl., 2012). Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at dekningsgraden for barnehageplass i 2015 var på 90 % for barn i alderen 1-5 år på landsbasis (Ssb, 2016). 1-3 åringene utgjør etter hvert en betydelig del av de barna som går i norske barnehager (80 % av barn mellom 1-2 år). Bak denne utviklingen ligger det også store samfunnsmessige endringer, som blant annet har ført til en politikk med store satsninger på barnehagene (eksempelvis utbygging av barnehager, omorganisering av barnehagelærerutdanningen, samt ny rammeplan). Bjørnestad & Samuelsson mfl. (2012) fremhever at disse endringene også får konsekvenser for forskningen om små barn og barnehage, noe som tydeliggjør viktigheten av videre kunnskap om de yngste barna og veien videre for framtidens barnehage.

Det har vært mange diskusjoner og offentlige innspill med tanke på barnehagen og hvilken effekt den har på barna som går i den, og da særlig de aller yngste. OECD (2012) påpeker at barnehagen kan virke positivt inn på barns læring og utvikling, samtidig som det også slås fast at dette er avhengig av kvaliteten på tilbudet som gis til barna. Møter mellom jevnaldrende barn er viktig for at de skal få erfaringer og gode opplevelser her-og-nå, og for at de skal tilegne seg egenskaper som er viktige for den livslange læringen, samtidig som flere studier trekker frem at barn både ekskluderes og i mindre grad deltar i slike møter (jf. Coplan mfl., 2009; Greve, 2007; Jonsdottir, 2007; Pálmadóttir, 2015; Rubin mfl., 2010; Ruud, 2010; Skånfors, Löfdahl & Hägglund, 2009; Vedeler, 2007). Graden av kvalitet omhandler også det fysiske rommet i barnehagen, samt voksentettheten (voksen-barn-ratio) og størrelsen på barnegruppen (OECD, 2012). Det er en stor sannsynlighet for at disse elementene også har betydning for de yngste barnas erfaringer av møter med andre barn.

Politiske målsettinger etter år 2005, da barnehagen også ble plassert under Kunnskapsdepartementet, har rettet seg mot full barnehagedekning, makspris og lovfestet rett til barnehageplass. I tillegg har man begynt å fokusere på at innholdet skal ha høy kvalitet. Korsvold (2008) viser til at mangelen på barnehageplass, særlig for de yngste barna, har vært et av de mest akutte problemene. Det har i Norge skjedd en formidabel utbygging av barnehager som kan ta imot et større antall barn, og denne veksten har også ført til større barnegrupper og en redusering av voksentetthet og pedagogtetthet i forhold til hvert enkelt barn (Vassenden mfl., 2011). Raske og store endringer i sektoren har ført til en utvikling som på mange måter går imot de punktene som flere rapporter løfter frem som viktige for å skape god kvalitet (jf. Bjørnstad & Pramling Samuelsson mfl., 2012; Dalli mfl. 2011; De Schipper mfl.; 2004; OECD, 2012). Barnehageutbyggingen har videre hatt innflytelse på organiseringen og utformingen av barnehagen, og det har oppstått flere strukturelle varianter som kan beskrives som avdelingsbarnehager, sonebarnehager, og ulike varianter av basebarnehager (Dahl & Evenstad, 2012). Bjørnstad & Pramling Samuelsson mfl. (2012) fremhever at det savnes forskning om barn i alderen 0-3 år som også kan relateres til nye organisasjonsformer og betydningen disse har for blant annet barn-barn relasjonen og barnas trivsel, utvikling og læring.

Endringer i strukturen kan også ses i sammenheng med en endring i synet på barnet. En vektlegging av det kompetente barnet, har ført til at det legges større vekt på barns læring som et samlet orienteringspunkt i arbeidet med barn og barnehager enn for eksempel barns lek eller omsorg for barn (Nordenbo mfl., 2008). Dette er en endring som også har ført til bekymring for et manglende fokus på barns sårbarhet til fordel for en overdreven vektlegging av det kompetente barn (Johansson & Emilson, 2010). Karila (2012) peker på at det som tidligere har blitt kritisert av de nordiske landene som ødeleggende for barns lek og frihet - et større fokus på læring, mål og standarder - i større grad har blitt en del av innholdet i barnehagen i Norden, der disse nye trendene også utfordrer verdier som

fri-lek og barns autonomi (Østrem mfl., 2009). I Norge er barnehagen starten på barns grunnopplæring, og den norske regjering fremhever viktigheten av en kraftfull satsning på tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2008), blant annet ved å sette i gang tiltak som kan bidra til en sosial utjevning i barnas fremtidige utdanningsløp (Kunnskapsdepartementet, 2006). Trenden er dermed et økt fokus på barns kompetanse og hvilke ferdigheter det kompetente barn bør inneha ved skolestart, noe som eksempelvis har ført til en økt kartlegging av barnehagebarns ferdigheter (Østrem mfl., 2009). St. meld. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring – bedre innhold*, som er veiledende for utviklingen av ny rammeplan for barnehagen, retter også søkelyset mot barns læringsutbytte etter endt barnehagetid (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Ulike syn på barn, politiske føringer, barnehagens organisering og pågående diskusjoner, influerer og skaper bestemte vilkår for de yngste barnas møter med hverandre i barnehagen. Det er stemmer som etter hvert stiller seg kritisk til denne tendensen med en økning av evaluering, standardisert praksis og «skolefiksering». Tester kan erstatte barns muligheter for skaperevne og undervisning eller forhåndsbestemt kunnskap kan oppta plassen til barnas lek, kreativitet og muligheter for selvstendige valg (OECD, 2012). Barn og barndom kan fremstå mer som en investering, hvor barn skal tilegne seg en kompetanse som vil gagne samfunnet på sikt. Det er en fare for at barns levde erfaringer og viktigheten av møtene mellom barn kommer i bakgrunnen for forhåndsbestemte forventninger som kan bidra til at det skapes klassifiseringer av det enkelte barn – som skal bli til noe annet. Det finnes en risiko for at dreiningen mot barns evner til å influere verden og den kompleksiteten som kan ligge til grunn for å beskrive barns utvikling og læring, reduseres til en *enten - eller kompetanse*. Dermed kan utviklingen reverseres, slik at barns individuelle «ferdigheter» på nytt kommer i fokus. Dette kan medføre en mer dikotomisk framstilling av det sårbare eller det kompetente barnet, det mangelfulle eller det kompetente barnet,

når barns «ferdigheter» med hensyn til eksempelvis fenomenet kontinuitet eller fenomenet brudd beskrives.

I denne studien ønsker jeg å rette fokus mot barns erfaringer av møter med jevnaldrende, hvor mangfoldet og det unike løftes frem i beskrivelsen av en dynamikk mellom det som tidligere er blitt betegnet som det kompetente og det sårbare. Kunnskapen som oppstår, har således sitt fundament i det som barna skaper sammen, og hvordan dette kommer til uttrykk når barn skaper aktiviteter med hverandre. Det rettes dermed et fokus på kommunikasjon og møter *mellom* barn.

Sammenfatning – studiens bidrag

Som tidligere forskning tilsier, er barns møter med hverandre både betydningsfulle og mangfoldige. De ulike dimensjoner ved barns møter er en del av deres barnehagehverdag, og barnehagen har et ansvar for å legge til rette for møter samt ivareta det enkelte barns uttrykk og erfaringer av møter med jevnaldrende barn (jf. Kunnskapsdepartementet, 2011). Forskning som retter søkelyset mot de yngste barna i barnehagen viser også at barna deltar i og skaper relasjoner med hverandre; de inngår blant annet i vennsapsrelasjoner, gir uttrykk for verdier og en egen kultur, og de kan fremstå som gode forhandlere om innholdet i leken/møtet. Samtidig viser forskning også at barn verner om sine aktiviteter og relasjoner i møte med andre barn, der det kan forekomme avvísninger og uttrykk for et mindre engasjement for møter med andre barn. Som en reaksjon på forståelsen av barn som kompetente blir det også løftet frem en bekymring for det sårbare barnet og for at det unike og særegne kan komme i bakgrunnen for mer generelle standarder og forventninger om barns kompetanse. Tidligere studier som fokuserer på møter som brytes gjennom avvísninger, og der barn kan gi uttrykk for et mindre engasjement i kommunikasjon med andre, bruker også gjerne kategorier som barn plasseres i. Det er en risiko for at både et fokus på kunnskap og det fokuset som rettes mot barns møter med hverandre bidrar til å skape et skille mellom «det kompetente barnet» og «det

mindre kompetente» eller «det mangelfulle barnet». En institusjon kan bidra til å forsterke og opprettholde en utsatthet ved å fokusere på barns begrensninger eller mangler ([Petersen, 2008](#)). En alternativ tilnærming kan være på et fellesskap der institusjonens struktur og hele barnegruppen inngår ([Jensen, 2009](#)).

Med utgangspunkt i en livsverdenfenomenologisk tilnærming og Merleau-Pontys (1994,2002) livsverdenbegrep «væren-til-verden», legger denne studien til grunn for møtets eksistensielle betydning. Barns erfaringer, deres forståelse av seg selv og verden, og deres kompetanser og utfordringer, kommer således til uttrykk i møte med andre barn. Studiens bidrag er en beskrivelse av de yngste barnas erfaringer av fenomenet kontinuitet og brudd i møte med hverandre. Kompleksiteten i barns kommunikasjon og erfaringer løftes frem ved å fokusere på dynamikken mellom disse fenomenene. Kompleksiteten og det eksistensielle i møtet, løftes videre frem gjennom et fokus på både barns kompetanse og sårbarhet i deres møter og erfaringer av fenomenene kontinuitet og brudd, samt dynamikken mellom dem. Møtet, og møter karakterisert som kontinuitet, danner utgangspunktet for en beskrivelse av brudd. Studien tar utgangspunkt i barns fri-lek i en barnehage med en nyere organisasjonsform.

1.1 Studiens formål

Formålet med denne studien er å utvikle en kunnskap om kommunikasjon mellom de yngste barna i barnehagen med et spesielt fokus på barnas uttrykk for fenomenene kontinuitet, brudd og dynamikken mellom dem.

Tre spørsmål som kan belyse denne studiens målsetting er:

- 1) Hvordan kommuniserer barn med hverandre i møter som kan karakteriseres som kontinuitet, og hva er karakteristisk for barns kommunikasjon i møter der det oppstår brudd?

Introduksjon

- 2) Hva møtes barna gjennom, og hvordan kommer dette til uttrykk i møtet?
- 3) Hva er karakteristisk for dynamikken mellom fenomenene kontinuitet og brudd?

En karakteristikk forstås i denne studien som et særpreg og en sammenfatning av kjennetegn. En distinksjon mellom kommunikasjon og møte har sin bakgrunn i Merleau-Pontys (1994, 2002) livsverdenfenomenologiske antakelser om at mennesker gjennom kroppen kommuniserer med og influerer hverandre, hvor kroppens tilstedeværelse skaper en form for kontinuerlig kommunikasjon med verden². Møtet med den andre gir andre erfaringer, og jeg anser dette møtet for å ha en eksistensiell kvalitet. Gjennom at barna engasjerer seg i hverandres handlinger og uttrykk, oppstår det et *møte* mellom barna. Dette møtet er samtidig ikke bundet opp av tid, og et møte mellom barna kan også fremstå mer som et øyeblikk (jf. Bollnow, 1969; Stern, 2003). Ifølge Bollnow (1969) kan møtebegrepet beskrives i en mer snever eller vid forstand; han selv beskriver (mer snevert) at det kun skjer et møte når det oppstår en form for eksistensiell rystelse hos dem som møtes. Denne studien har en vid forståelse av møtet³ på bakgrunn av at møtet også er beskrivende for en kontinuitet; det vil si at det kan strekke seg over tid og bygge på tidligere og gjentakende erfaringer.

Med utgangspunkt i en forståelse av at kommunikasjonen mellom barna er kontinuerlig, samt at det er forskjell på å kommunisere med verden og rette seg mot et annet barn slik at det oppstår et møte, forstås kontinuitet i denne studien som møter mellom barn som *vedvarer*. Kontinuiteten i kommunikasjonen mellom barna, i *møtet* med hverandre, viser til en åpenhet der barna kan engasjere seg i hverandres kroppslige uttrykk.

² Ulike antakelser og begreper som ligger til grunn for denne studien blir mer utdypende gjennomgått i avhandlingens senere deler.

³ På bakgrunn av en vid forståelse av møtebegrepet blir betegnelser som samspill, interaksjon, jevnaldringsfellesskap m.m. beskrevet som møter mellom barn i denne studien. Dette er blant annet framtreddende i delen som omhandler tidligere forskning, hvor tidligere studier ikke nødvendigvis bruker betegnelsen møte.

Brudd er i denne studien beskrivende for at møtet oppløses, og at barna ikke lenger engasjerer seg i hverandre, men gir uttrykk for at de retter seg mot *noe* eller *noen* andre. Brudd viser dermed til brudd i kommunikasjonen i et *møte*⁴. Brudd kan oppstå i det møtet etableres og det kan oppstå innad i mer etablerte møter. Når det oppstår brudd, kan det forekomme det som i tidligere studier betegnes som avvisinger.

1.2 Avhandlingens disposisjon

Avhandlingen er inndelt i seks deler, der del 1 - *introduksjon*, tar for seg den betydningen møter mellom barn har for deres erfaringer av seg selv og verden. Det gis en kort introduksjon til tidligere studiers beskrivelser av fenomenene kontinuitet og brudd i barns møter, samt denne studiens ontologiske forankring. Her presenteres også et bilde av en samfunnsutvikling og hvordan den kan influere møter mellom de yngste barna i barnehagen. Avslutningsvis gis det en beskrivelse av studiens målsetting og forskningsspørsmål.

Del 2 retter seg mot *tidligere forskning* som omhandler barnehagebarns møter med hverandre. Den tidligere forskningen blir beskrevet ut fra vilkår som skapes for møter mellom barn, fenomenet kontinuitet, og fenomenet brudd. Under gjennomgangen av forskning på brudd gis det et særlig fokus på studier som omhandler barn som avvises og ikke deltar i møter med andre barn. Tidligere studier av barns møter blir beskrevet ut fra tematikk og forskningsfokus, før det gis en sammenfatning som grunnlag for denne studiens forskningsspørsmål.

Del 3 viser til studiens *teoretiske rammeverk*. I denne delen gis det en beskrivelse av fenomenologi og en livsverdenfenomenologisk tilnærming, før det rettes et fokus mot Merleau-Pontys filosofi om livsverdenen. Ved hjelp av antakelser om *den sosiale verdenen, møter*

⁴ Videre i teksten kommer jeg til å variere mellom en beskrivelse av at møtet oppløses og at det oppstår brudd i kommunikasjonen. Brudd i kommunikasjonen er dermed en beskrivelse av et brudd i møtet.

mellom barn, møter med fenomener, og kroppens romlighet, skapes det en regional ontologi som danner utgangspunkt for en teoretisk forståelse av barns møter, fenomenene kontinuitet og brudd, samt dynamikken mellom disse fenomenene.

Del 4 omhandler *metodologi*. Her vises det til hvordan studiens teoretiske bakgrunn danner utgangspunkt for valg av metode og analysen av de dataene som skapes ved hjelp av metoden. Studien tar utgangspunkt i videoobservasjon, og det gis en beskrivelse av tilnærmingen til å tolke empirien med bakgrunn i begreper fra en livsverden-hermeneutikk og Van Manen. Ulike etiske aspekter diskuteres. Videre gis det en beskrivelse av analyseprosessen, der ulike tematiske aspekter ved et fenomen har blitt framtrædende gjennom et møte med studiens empiri, en regional ontologi og en utvidet lesning av teori. Avslutningsvis vurderer jeg studiens kvalitet.

Del 5 gir en beskrivelse av studiens *resultat*. Her blir resultatet av analyseprosessen presentert, hvor dynamikken mellom kontinuitet og brudd blir beskrevet ut fra ulike observasjoner. I denne delen beskrives også dissonans som en mellomliggende kommunikasjonskarakteristikk.

I del 6 blir det en diskusjon rundt studiens resultater med hensyn til tidligere studier og teori. Her blir dissonans diskutert som en mellomliggende kommunikasjonskarakteristikk når det gjelder kontinuitet og brudd. Det gis en utvidet forståelse av kontinuitet og dissonans som kommunikasjonsbegreper ut fra studiens resultat og teori, og disse anvendes i beskrivelsen av dynamikken mellom kontinuitet, dissonans og brudd. Studiens resultater relateres også til implikasjoner for den pedagogiske praksisen, før det avslutningsvis gis en refleksjon rundt studien og dens kvaliteter samt forslag til fremtidige forskningsspørsmål.

2 Tidligere forskning

I denne delen gis det en beskrivelse av tidligere forskning som berører denne studiens forskningsspørsmål. I denne studien ønsker jeg å frembringe ny kunnskap om fenomenene kontinuitet og brudd, og dynamikken mellom disse fenomenene i kommunikasjonen i barns møter. Framstillingen av tidligere forskning er delt inn ved at det først gis en introduksjon til studier som omhandler vilkår for barns møter i barnehagen, før det gis en mer gjennomgående beskrivelse av studier som retter seg mot kontinuitet og brudd i kommunikasjonen. Avslutningsvis gis det en sammenfatning av tidligere forskning i relasjon til denne studiens forskningsspørsmål.

2.1 Møter mellom barn

Tidligere forskning om møter mellom de yngste barna har blant annet fokusert på jevnaldringskulturen eller toddlerkulturen, deres kameratkultur og vennsksapsrelasjoner – det som også kan beskrive kontinuitet i kommunikasjonen. Andre studier har tatt utgangspunkt i konflikter, forhandlinger og strategier i barns møter. Dette kan forstås som en karakteristikk av kontinuitet ved at møtet vedvarer, og gjennom at barna engasjerer seg i hverandre, samtidig som ulike uoverensstemmelser også kan føre til brudd. Den siste type studier som berører min egen studie, og som det i en nordisk barnehagekontekst er relativt få av, viser til barn som avvises, og barn som i mindre grad engasjerer seg i møter med andre barn – som kan føre til det som i denne studien betraktes som brudd i kommunikasjonen.

Tematikken og det fokuset som forskningen retter seg mot, er samtidig bare ett aspekt av den kunnskapen som denne studien bygger videre på. I forskningsoversikter som omhandler barn i alderen 3 år og yngre, både nasjonalt (Bjørnstad & Pramling Samuelsson mfl., 2012), nordisk (jf. Sørgaard Larsen mfl., 2012) og mer internasjonalt (Dalli mfl., 2011),

behandles og kategoriseres studier ut fra både tematikk, teori, metodologi og design. Ulike filosofiske betraktninger og metodologiske forankringer innenfor forskning om barn under 3 år kan dermed gi ulike beskrivelser av mangfoldet av barns «stemmer» i forskningen (Johansson & White, 2011) - som igjen betyr at forskningen også kan plasseres ut fra ontologiske, epistemologiske og metodologiske antakelser i sin tilnærming (Bengtsson, 2005; Johansson, 2011a).

Ulike tilnærminger til møter mellom barn og til barns væremåte

Forskning som retter søkelys mot barn under tre år, kan deles inn i det som Johansson (2011a) beskriver som diskursene om: *det universelle og det psykologiske barnet* (min oversettelse) og *det deltakende og kontekstuelle barnet* (min oversettelse). Det universelle og det psykologiske barnet er i stor grad et resultat av det psykologiske forskningsfeltet, hvor det individuelle og det universelle barnet undersøkes og *fanges* gjennom objektive og universelle metoder (Johansson, 2011a; Singer, 1993). Dette forskningsfokuset har imidlertid fått kritikk for manglende perspektiv på barnet som en person som både er deltaker i sitt eget liv og i den kulturen som det inngår i (Johansson, 2011a; Singer, 1993). Sommer (2012, 2014) mener at det har skjedd et paradigmeskift i utviklingspsykologien der det relasjonelle og miljøet til barn som studeres også tas i betraktning. Overton (2006, s. 18-20), som fokuserer på filosofi, begreper og metodologi i utviklingspsykologien, framhever samtidig disiplinens utfordringer med dikotomier og det som han betegner som en *split metatheory*. Eksempelvis kan en oppdeling der observasjoner forstås som objektive svar på et barns væremåte i et møte med andre barn, føre til teoristyrte analyser og til skjemaer (flow charts) som teoretiske veiledere⁵ for å forstå denne *atferden* (som et psykologisk begrep). Videre trekker Overton (2006) frem at studier kan ha et instrumentelt siktemål, der atferd forstås som suksess eller svikt i å

⁵ Eksempelvis tar flere studier utgangspunkt i *Child Behavior Checklist* – ulike skjemaer som beskriver barns atferd i bestemte aldersgrupper.

tilpasse seg noen ytre kriterier, og der en ikke tar hensyn til uttrykket til et kroppsliggjort-selvorganisert system (min oversettelse) som konstituerer et psykologisk subjekt. Enkelte tilnærminger til å studere møter mellom barn forholder seg også til en annen kontekst enn barnehagen⁶, og enkelte studier legger mer vekt på det instrumentelle i barns væremåter og på det individuelle barnet. Kategorier som «populære», «avviste», «ignorerte» og «kontroversielle» barn er eksempelvis atferds beskrivelser som forskere har benyttet seg av i en årrekke (Nesdale & Zimmer-Gembeck, 2014; Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz & Buskirk, 2005; Ruud, 2010). Det deltakende og det kontekstuelle barnet, et forskningsfokus som har blitt mer gjeldende de siste årene, har imidlertid erstattet ideen om at man skal innhente/fange data med subjektivitet og metaforer som konstruksjoner av levde erfaringer. Dessuten blir forskning *på* barn i større grad beskrevet som forskning *med* barn (Johansson, 2011a). I dette nyere forskningsperspektivet svinger pendelen mot barn som aktive aktører eller agenter, som subjekter som influerer på både eget og andres liv. Dermed får barna en posisjon der de har større påvirkning på forskningsprosessen.

Greve (2007; 2009) deler tidligere forskning om lek – barns møter med hverandre - inn i kategorier med utgangspunkt i utviklingspsykologi, en sosiokulturell tradisjon og en livsverdenfenomenologisk tradisjon. Også ulike forskningsoversikter over skandinavisk forskning om barn i alderen 0-6 år viser til en lignende kategorisering, hvor blant annet forskning som er relatert til utsatte barn deles inn basert på et individuelt og psykologisk perspektiv samt et samfunnsperspektiv (Nordenbo mfl., 2009; Nordenbo mfl., 2010; Larsen mfl., 2011; Larsen mfl., 2012). Mye av forskningen de siste 10-årene som retter seg mot barn under 3 år i en nordisk barnehagekontekst har et relativt sammenfallende design, der det er vanlig med videoobservasjon av hverdagslige interaksjoner (Johansson & Emilson, 2010). På bakgrunn av både tematikk og mer internasjonale forskningstradisjoner vil det samtidig være fruktbart at det

⁶ Flere av disse studiene skjer i «laboratorier» eller i iscenesatte omgivelser.

tidvis i en forskningsfremstilling også blir løftet frem ulike tilnærminger til å studere og skape kunnskap om møter mellom barn og barns væremåte. Ulike tilnærminger til dette forskingsfeltet gir ulike bidrag til denne kunnskapen. Det samme gjelder også denne studien, og studiens ønske om å gi en forståelse av dynamikken mellom kontinuitet og brudd med utgangspunkt i en livsverdenfenomenologisk tradisjon. Studier som berører disse fenomenene er aktuelle som en bakgrunn for denne studiens tilnærming og forskningsfokus.

2.1.1 Vilkår for barns møter i barnehagen

Denne studien tar utgangspunkt i en filosofi som legger til grunn at barns erfaringer og uttrykk er integrert i et samspill med omgivelsene. Ulike studier retter fokus på ulike kvaliteter ved barnehagen som institusjon. Denne studien berører bare et aspekt ved dette forskningsfeltet som omhandler kvalitet, og studien har således også et annet forskningsfokus. Resultater fra enkelte studier er samtidig interessante på bakgrunn av at omgivelsene også skaper vilkår for barns møter i barnehagen. Tidligere studier fremhever at utdanningsinstitusjoner for barn under tre år som har en høy kvalitet, kan ha en positiv innflytelse på barns kognitive, språklige og sosiale-emosjonelle utvikling (jf. Bjørnstad & Pramling Samuelsson mfl., 2012; Dalli mfl., 2011; De Schipper mfl.; 2004; Litjens, DiMattia & Viatte, 2010). En god kvalitet fremstår også som en forebyggende faktor for utsatte barn (jf. Albæk Nielsen & Nygaard Christoffersen, 2009; Brandlistuen mfl., 2015; Dalli mfl., 2011; Sylva mfl., 2011). Høy kvalitet kan ifølge Bjørnstad & Pramling Samuelsson mfl. (2012) beskrives som barnehager der det er en stor personaltetthet og et stabilt personale med en god utdanning, og der interaksjonen mellom barn og voksne blir sett på som en nøkkelfaktor. De Schipper mfl. (2004) trekker også frem at man kan øke omsorgen for de aller yngste barna i barnehagen, ved å redusere antall barn pr voksen (1:3-ratio) eller øke omsorgspersonens kunnskap om denne spesifikke aldersgruppen. De samme faktorene blir vektlagt i det britiske EPPE-

prosjektet (Sylva mfl., 2004), en longitudinell studie som rettet seg mot barnehagens/førskolens innflytelse på den sosiale og emosjonelle utviklingen til barn fra tre år og oppover. Dalli mfl. (2011) viser til at barn opp mot 2-årsalder bør møte en høy personaltetthet (helst 1:3, men 1:4 godt nok) og små grupper (6-8 barn pr. barnegruppe) i et stille og rolig miljø.

Dalli mfl. (2011) peker på at barnehagen bør være et sted der barn erfarer «sensitivt-responderende» (min oversettelse) omsorgspersoner som kan tone seg inn på barns signaler. Relasjonen mellom barn og voksne bør være dialogisk, som innebærer at barns bidrag vektlegges og at interaksjonen preges av gjensidighet, slik at man skaper det som de kaller for en «intersubjektiv tilpasning» (min oversettelse). Det å tilnærme seg og støtte opp om barns møter er en sentral del av arbeidet i barnehagen (Gulpinar, Hernes & Winger, 2016). Os & Bjørnstad (2016) viser til studier der de voksnes støtte til jevnaldningsrelasjoner er blitt undersøkt ved hjelp av kvalitetsvurderingsverktøyet ITERS-R-skalaen. Funnene tilsier at barnehagene i utvalget står overfor noen utfordringer med hensyn til å støtte opp om barns oppmerksomhet til hverandre, og barns forståelser for andre barns aktiviteter og følelser. Dessuten bør barnehagene bli mer oppmerksomme på det som Os & Bjørnstad beskriver som positive samspill mellom barn. Singer & Hännikäinen (2002), som har studert konflikter mellom barn i 2- og 3-årsalderen, retter et fokus mot at de voksnes ivaretagelse av barnas møter også har en sammenheng til barnehagens organisering og de voksnes tilstedeværelse.

I tillegg til at voksne spiller en rolle for å tilrettelegge for møter mellom barna, fremhever også flere studier det fysiske rommet i seg selv som betydningsfullt for barns læring og utvikling; både som en slags indirekte støttespiller (Løkken, 2004), eller en tredje «lærer» (Strong-Wilson & Ellis, 2007) og med tanke på etableringen og beskyttelsen av møter barn imellom (Skånfors, Löfdahl & Hägglund, 2009). Nordin-Hultman (2004) viser hvordan rommets utforming kan skape muligheter og

begrensninger for barns aktiviteter, der disse mulighetene og begrensningene også kan være gjenspeilende for innholdet i barns møter og få følger for hvorvidt disse møtene etableres.

Forskningsfokuset for studier fra de siste 30 årene som omhandler barn og barnehage kan presenteres ut fra bølger som omhandler problemstillingene: a) er barnehagen skadelig for barn (1970-tallet), b) hvilke elementer fremhever kvalitet i barnehagen (1980-tallet), og c) kvalitet er en dynamisk interaksjon der flere elementer og ulike prosesser kan karakterisere kvaliteten (Dalli mfl., 2011). Fenech (2011) viser at kvalitetsforskningen bør fokusere mer på de yngste barnas situasjon og erfaringer i barnehagen. Søkelyset på barnehagens betydning for å skape en god kvalitet for barna har altså endret seg fra å omhandle den voksne og/eller ulike individuelle egenskaper til å ta hensyn til flere elementer som vil påvirke barnas læring og utvikling. Dessuten løftes barn også i større grad fram som aktive deltakere i eget liv (jf. Bae, 2005; Johansson, 2011a). Nyere diskusjoner trekker fram viktigheten av intersubjektivitet og den betydningen den sosiale interaksjonen har for denne utviklingen og læringen (jf. Dalli mfl., 2011). Barns levde erfaringer og møter mellom barn (under 3 år) er i økende grad en tilnærming til å beskrive barns erfaringer av egen barnehagehverdag (jf. Alvestad, 2010; Engdahl, 2011; Greve, 2007; Johansson, 1999; Løkken, 2000, 2004; Michélsen, 2004).

2.1.2 Kontinuitet i kommunikasjonen – barns tilnærminger og møter med hverandre

Vi har i de siste årene opplevd en synlig økning i forskning som retter et særlig fokus mot møter *mellom barn* i alderen 3 år eller yngre. Dette må også ses i lys av samfunnsmessige endringer for denne aldersgruppen og nyere beskrivelser av deres sosiale deltakelse og kompetanse (Bjørnstad & Pramling Samuelsson mfl., 2012; Johansson, 2011a). Møter mellom barna der en kontinuitet uttrykkes i form av at barna engasjerer seg i hverandre, har et innhold som kan beskrives på ulike måter. Enkelte

studier viser til en kontinuitet i form av kroppslige uttrykk i leken (Pálmadóttir, 2015), en kultur som etableres (Løkken, 2000, 2004; Michélsen, 2004), ulike definisjoner på samspill (Jonsdóttir, 2007) og mer nære relasjoner som vennskap (Engdahl, 2011; Greve, 2007).

Disse ulike beskrivelsene kan dermed forstås som ulike dimensjoner av det som kan beskrive et møte mellom barn, hvor disse dimensjonene også står i relasjon til hverandre. Barna skaper sin egen kultur, innholdet i møtene mellom dem kan variere, og noen av disse møtene kan også beskrives mer som vennsapsrelasjoner. Den institusjonelle kulturen setter visse rammer for den jevnaldningskulturen som barna selv skaper - i interaksjon med den opplevde konteksten (jf. Corsaro, 1997; Johansson, 2004; Løkken, 2000). Denne dynamikken er med på å danne møter mellom barna som kan beskrives ut fra ulike innhold. Etableringen av barns møter og hvilke initiativer som ser ut til å skape disse, har dermed vært et sentralt tema for forskning både når det gjelder kontinuitet og brudd. Dessuten har det vært en økende interesse for studier som knytter denne tematikken til barn i alderen 3 år eller yngre (Williams mfl., 2007).

Corsaros (1997) beskrivelse av barns sosialisering som fortolkende reproduksjon (min oversettelse), hvor han beveger seg vekk ifra den individualistiske doktrinen om tilpasning og internalisering, har hatt stor innflytelse på studier som omhandler etableringen av og innholdet i møter mellom barn, også barn under 3 år. Corsaro som har tatt utgangspunkt i barn i alderen 3-6 år, fremhever at barn tilnærmer seg jevnaldrende ved hjelp av nonverbale strategier, uavhengig av barnas alder. Noen av de mest gjennomgående av disse nonverbale strategiene kan videre beskrives som en form for reproduksjon av pågående handlingene mellom andre barn. Dette har gjerne sitt utgangspunkt i barnas vandring rundt og observasjon av den pågående aktiviteten, der strategier for aksept til deltakelse fremstår på bakgrunn av å gjenta andre barns handlinger (Corsaro, 1997). Engdahl (2011) viser til lignende funn i sin studie om kommunikasjon og dannelsen av vennskap mellom barn

i alderen 1-2 år. Engdahl, som har tatt utgangspunkt fenomenologi og barndomssosiologi (eksempelvis Corsaro), fremhever at barna tar i bruk kroppslige bevegelser, gester, stemmen og ansiktsuttrykk for å invitere barn inn i lek. Studien viser også at litt eldre barn (i sitt 2. leveår) både hilser og bruker de andre barnas navn når møtet etableres. Barna uttrykker en evne til å tone seg inn på den andre, noe som både kan bidra til å ta ulike perspektiver og å åpne opp for andre. De metodene som barna bruker, nemlig å hilse, observere, tone seg inn, ta andres perspektiv og tur-taking, beskriver Engdahl som de samme metodene som vi voksne bruker i møte med hverandre.

Pálmadóttir (2015) har også fokusert på ett- og toåringers kroppslige uttrykk. Studien, som tar utgangspunkt i begreper fra Merlau-Ponty og Buytendjik, har med et søkelys på leken undersøkt hvordan barna skaper felles mening og hvordan barn tilnærmer seg andre barn. Pálmadóttir viser at kroppens bevegelse og posisjon, gester, blick, lyder og ord, er sentralt for oppstarten til lek og barns møter. Kontinuiteten i møtet blir framtrædende på bakgrunn av at barna anerkjenner hverandre gjennom gjensidige lekehandlinger. Det å kjenne lekekoden og uttrykke egne intensjoner, samtidig som barnet ivaretar de andre barnas perspektiver og rettigheter, er sentralt for å bli deltaker i etablerte møter.

Michélsen (2004), som har sett på kulturen og sosialiseringprosessen til jevnaldrende barn under 3 år, viser at det å være i aktivitet, har betydning for etableringen av møter. I Michélsens studie, hvor hun baserer seg på teorier om barns kultur og sosialisering, trekkes det frem at samspillet gjerne starter på bakgrunn av en interesse ved at barn gjør noe med eller uten leketøy, synet eller nærværet av et annet barn, eller synet av leketøyet som et annet barn holder i hånden. Materielle objekter og aktiviteter som barn skaper, både med og uten ulike gjenstander, kan dermed få barn til å oppsøker hverandre, og det å tilby leker til andre barn ses også på som en invitasjonshandling til deltakelse i lek (jf. Engdahl, 2011). Michélsen (2004) trekker frem at det å imitere er en sentral del av kontinuiteten i møtet mellom barna. Tidligere studier

(Engdahl, 2011; Corsaro, 1997; Michélsen, 2004) vektlegger at det å skape en aktivitet og å tilpasse seg denne aktiviteten er viktige elementer for at møter mellom barn (i alderen 3 år og yngre) etableres.

Barns kultur – hilsninger og lekerutiner

Løkken (2000, 2004), som har sett på kulturen mellom barn under tre år, tar utgangspunkt i Merleau-Pontys beskrivelse av intersubjektivitet mellom menneskelige kroppssubjekter. Løkken har blant annet sett på barnas hilsningsrutiner i det de ankommer barnehagen, og hun beskriver denne hilsningen som en manifestasjon av intersubjektiviteten. Selv om studien ikke nødvendigvis er beskrivende for at barn oppsøker eller innlemmes i en pågående aktivitet, er den en viktig beskrivelse av hvordan en kultur som skapes i barnehagens miljø kan være med på å bidra til en åpenhet og en opplevelse av å være *velkommen* (slik som Løkken beskriver det). I 91 % av alle ankomster ble barna ønsket velkommen av andre barn, og i de fleste tilfellene der barna ikke var oppmerksomme, kunne det begrunnes med at de var opptatt med lek med eksempelvis klosser og små lekobjekter på gulvet, eller at de var engasjert i for eksempel puslespill og maleaktiviteter men de satt ved bordet. Løkken viser at hilsningen mellom barna, som med sin originalitet bygget videre på de konvensjonelle hilsemåtene (hilsning på avstand og hilsning på nært hold), kunne både ha en lekende karakter og mer en støttende karakter i form av hjelp (til å bli med i pågående aktivitet) og trøst.

Løkken (2000, 2004) viser til at den kulturen som er beskrivende for barn under tre år, oppstår på bakgrunn av noe barna gjør; at de aktivt skaper sine relasjoner. Barnas handlinger blir videre en felles kultur gjennom at de hermer hverandre og gjentar visse handlinger – de skaper felles rutiner. Det at det skapes rutiner for hvordan barna omgås og kommuniserer med hverandre, mener Løkken viser at relasjonene hviler på at barna deler felles følelser, felles forståelse og felles hensikter. Forutsigbare rutiner skaper en *toddlerkultur* (som utvikler seg som en del

av den øvrige kulturen). Relasjonene som oppstår mellom barna, og som kan ha et varierende innhold, kan beskrives som uttrykk for kontinuitet siden de er uttrykk for noe felles, som videre blir til kultur gjennom gjentakelser. Også Degotardi (2011), som omtaler studien til Degotardi & Pearson (2010), viser til hvordan barn fra 6 måneder til 2-årsalderen skaper relasjoner med hverandre. Med støtte i Bourdieus teori, framhever Degotardi hvordan de yngste barna deltar i møter med hverandre, og aktivt influerer og influeres av andre barn og voksne. Studiens beskrivelse av de yngste barnas møter fremheves videre som en støtte til Løkkens (2000, 2004) studie om toddlerkultur. Abrahamsen (1997) som har hatt stor betydning for å løfte frem en anerkjennelse av de yngste barnehagebarnas uttrykk ut fra voksen-barn-samspillet, fremhever viktigheten av følelsesmessig oppmerksomhet og tilgjengelighet i dette møtet. Også Stern (2003) trekker frem det å dele oppmerksomhet, intensjoner og følelser i sitt intersubjektivitetsbegrep, og Greve (2007, 2009) vektlegger et uttrykk for et *felles-vi* i nære møter mellom barna som er preget av kontinuitet.

Lek mellom barn under 3 år handler ifølge Løkken (2004) om noe. Det kan oppstå lekerutiner rundt store gjenstander og lekerutiner med kroppen i sentrum. Gjentakelser og etterligninger, hvor barna kan tone seg inn på hverandre, ser ut til å være sentrale elementer i møtene mellom barna, samtidig som det er viktig med en form for variasjon for at spenningen i møtet opprettholdes (Løkken, 2004). Løkken, og senere også Alvestad (2010), trekker frem studien til Stambak & Verba (1986) og deres beskrivelse av hvordan barna uten å bruke ord skaper en felles forståelse gjennom at; a) noen uttrykker en idé, b) det eller de andre forstår denne ideen helt eller delvis og uttrykker seg i samsvar med den, c) svaret utløser et samsvar fra den eller de andre, d) samspillet fortsetter med ulike tilpassede samsvar, der bakgrunnen for utviklingen av temaet er en felles forståelse av den første ideen. Også Michélsen (2004) viser til at kontinuiteten i møtet influeres av et felles fokus, imitasjon, at flere tar initiativ, og at positive følelser dominerer, samt at barna har tidligere

erfaringer av hverandre som de gir uttrykk for å prioritere. Michélsen trekker dermed inn betydningen av at enkelte barn prioriterer hverandre som et aspekt i barnas møter, noe som også har blitt belyst i studier som omhandler vennsksrelasjoner blant de yngste barna i barnehagen (jf. Engdahl, 2011; Greve, 2007).

Vennsksrelasjoner

Møter mellom de yngste barna beskrives av tidligere forskning som relasjoner der barna uttrykker noe felles om innhold, og som relasjoner der barna uttrykker preferanser for hverandre. Greve (2007, 2009), som bygger sin studie på Merleau-Ponty, viser til at betegnelsen *vennsks* er en dimensjon som går utover det å være sammen. Noen markører for vennsks er: uttrykk for likhet, felles interesser, relasjon basert på frivillighet og et uttrykk for et felles-vi (Greve, 2009). Vennsks har ifølge Greve historiske dimensjoner som bygger på fortid, som er her-og-nå, og som peker fremover. Vennsks omhandler en intersubjektiv opplevelse som det kan være vanskelig å gi en generell definisjon på – det finnes flere typer vennsks.

Jonsdottir (2007), som tar utgangspunkt i moralteori (A. Honneth) og teorier om barns sosiale forståelse (J. Dunn), trekker et skille mellom vennsks og relasjoner. Vennsks kan karakteriseres som en gjensidig relasjon der barn gir uttrykk for delte følelser, mens relasjoner omhandler barn (med preferanser som for eksempel er basert på at man er i samme barnegruppe eller har samme kjønn) som leker sammen og aksepterer hverandre, der gjensidigheten og de delte følelsene i mindre grad er framtreddende. Greve (2007) påpeker at vennsks skapes og kommer til uttrykk gjennom barnas samspill i de mange møtene som finner sted i en barnehagehverdag. Et felles-vi oppstår ved at barna skaper mening sammen, knytter an til hverandres livsverdener, bruker humor, kroppslighet og gir uttrykk for å beskytte relasjonen/vennsksket. I tillegg har også et felles-vi en etisk dimensjon. Disse erfaringene rommer de elementene som kan karakterisere en vennsksrelasjon og det som

Greve kaller for vennskapets dialektikk, det vil si noe foranderlig og bevegelig der enkelte elementer i et felles-vi er mer framtrædende enn andre.

Greve (2007, 2009) tar utgangspunkt i barn i 2-års alder når hun beskriver vennsksapsrelasjoner. Engdahl (2011), som også fokuserer på etableringen av vennskap blant de yngste barna, viser at elementer som det å ta den andres perspektiv, samt smil og latter akkompagnert av tur-taking, er fremtrædende for møter som kan karakteriseres som kontinuitet for barn mellom 17- og 24 måneder. Tidligere studier trekker frem at også barn i sitt første leveår viser interesse for hverandre og uttrykker et minne av tidligere interaksjoner som de har vært en del av. I møter med andre barn viser de handlinger som å observere, etterligne, svare, hjelpe og dele med hverandre (Hay mfl., 1999). Vennsksapsrelasjonene kan dermed ha sin spede begynnelse i møter mellom barn i første leveåret, og ulike møter mellom barna over tid kan være med på å skape mer komplekse relasjoner. Barn rundt 2-års alder viser både preferanser for hverandre og gir uttrykk for at de inngår i en nærere relasjon som må beskyttes. Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen kan dermed forstås som noe mer enn at barna bare er sammen om noe, hvor en utvikling av ulike typer vennsksapsrelasjoner også må relateres til hvordan miljøet forstår og legger til rette for en slik utvikling.

Barns strategier og samværsmonstre

Enkelte studier har en forskningstilnærming som i større grad løfter frem det individuelle barnet og dets væremåte i møte med andre barn. Mye av forskningen som retter seg mot barns strategier når det gjelder å delta i allerede etablerte møter (eller lek) tar utgangspunkt i sosiale ferdigheter (skills) og kommunikasjonsferdigheter, hvor det også fremheves et skille mellom det populære eller likte barnet og det avviste eller ignorerte barnet (jf. Burlison, Della, & Appelgate, 1992; Hazen & Black, 1989; Walker, 2009). I disse studiene er det barns individuelle egenskaper med

hensyn til samhandling og jevnaldningsaksept som studeres, der barnas egenskaper betegnes som tilstedeværende eller manglende.

Walker (2009), som har tatt utgangspunkt i barn i alderen 3-6 år, legger vekt på hvordan barn som er godt likt av andre i større grad engasjerte seg i pågående aktiviteter ved at de tok ulike initiativer som gjerne fremstod som direktiver som krevde en form for gjensvar. Denne kommunikasjonsstrategien til barn, som i større grad ble akseptert, bidro til en kommunikasjon preget av gjensidighet og en utvidende tur-taking. Hazen & Black (1989) viser til at responsen på initiativet fra andre barn er viktig for å bli sosialt akseptert for barn i barnehagealderen. I deres studie gav sosialt aksepterte barn i større grad et tilsvar som hadde relevans for det foreliggende initiativet enn hva som var som gjeldende for avviste eller ignorerte barn. De fant også indikasjoner på at barn som var godt likt av andre barn i større grad kunne tilpasse kommunikasjonen sin ut fra ulike sosiale kommunikasjonskontekster. Burleson mfl. (1992), som har tatt utgangspunkt i barn i starten av skolealderen, viser i sin studie at aksept fra jevnaldrende er knyttet til evnen til å gjenkjenne og forstå den emosjonelle tilstanden hos andre - det å ta det andres perspektiv. Dette fremheves som en viktig egenskap som vil være en basis for å utvikle vennsksrelasjoner, og barn som ikke mestrer dette, kan bli vurdert som selvfokuserte og mindre sensitive. Ferdigheter som å overbevise, trøste og lytte, fremstår som viktige for at barn skal bli akseptert av jevnaldrende. Barn som forsøker å influere jevnaldrende på en måte som er sensitiv for andres mål og interesser kan bli mer akseptert enn barn som i større grad forsøker å påvirke ut fra personlige mål og interesser (Burleson mfl., 1992). Sammenhengen mellom barnas sosiale ferdigheter og deres aksept hos jevnaldrende fremstår ut fra studien som en prosess som stadig er i utvikling.

Sommer (1997, 2003, 2012, 2014), og hans søkelys på barns sosialisering ut fra et barndomspsykologisk perspektiv, har bidratt til en forståelse av at barn er født med en kompetanse der de sosialt samhandler og aktivt mestrer samfunnet rundt seg – det som gjerne beskrives som

det kompetente barnet. Sommer (2014) retter gjennom begrepet *relativ resiliens* et fokus på at barn må forstås som både sårbare og kompetente. Sommer (2003) viser i en studie av møter mellom barn til en beskrivelse av fire ulike samværsmonstre som kommer til uttrykk; samværs-kompetente mønstre, selvartikulerende mønstre, konformitetsmønstre og sosiale isoleringsmønstre. Sommer (2003) beskriver samvær som sosiale prosesser, samtidig som disse samværene er sterkt preget av enkelte barns væremåter som personer. Utgangspunktet for beskrivelsen er en studie av utvalgte 5-åringer i barnehager i ulike nordiske land, hvor det er samværsmonstret til de konkrete barna som studeres. *Samværskompetente mønstre* beskriver barns evne til å avlese den sosiale mening i en pågående aktivitet, der de er aktive i å definere et samværstema (et leketema) som bidra til at ideene opprettholdes. Barn som faller inn under denne kategorien evner å styre samholdet, og kan løse konflikter som oppstår. De mer *selvartikulerende mønstre* omhandler også en markering av egne intensjoner, men her er oppmerksomheten som er rettet mot de andre barna og deres uttrykk mer begrenset. Bruken av makt i relasjonen er også framtrædende her. I et *konformitetsmonster* gir barna uttrykk for at de følger opp andre barns intensjoner eller initiativer, samtidig som de i mindre grad tar initiativ selv. Et *sosialt isoleringsmonster* er betegnende for barn som både gir uttrykk for en begrenset markering av egne intensjoner, og som i mindre grad engasjerer seg i det de andre barna uttrykker. Dette er barn som i mindre grad kontaktes av andre barn, og barn innenfor denne kategorien gir også uttrykk for strategier for å unngå samvær med jevnaldrende barn.

Bruken av termen strategier, og en økt vektlegging av individets bruk av ulike strategier, retter seg samtidig mot en forståelse av noe mer bevisst og planlagt – som om barns ulike handlinger alltid er nøye gjennomtenkte og instrumentelle. Selv om omfattende studier knyttet til eksempelvis barns atferd og aggresjon (som den reaktive) også viser til barns impulsivitet og plutselige innfall, viser samtidig denne bevisst-

heten til den velkjente dikotomien mellom bevissthet/sjel og kropp, hvor plutselige og «avvikende» handlinger gjerne forklares ut fra individuelle forskjeller eller mangler i denne bevisstheten. Denne studiens forankring i Merleau-Ponty (1994, 2002) viser til en tvetydighet der menneskers handlinger og forståelser gjensidig influeres av hverandre. Møter mellom barn er også et møte mellom personer med personlige erfaringer og væremåte. Et manglende fokus på hvordan personene eller individene influerer hverandre i det *de skaper noe sammen*, altså at innholdet i et møte er en intersubjektiv prosess, kan føre til et forskningsfokus som i større grad løfter frem barnas individuelle egenskaper og strategier. Søkelyset kan også rettes på enkelte deler i en samhandling slik at delene skaper en helhet. Studier av barnas særegenhet er et viktig bidrag for å forstå det som karakteriserer et møte. Et mer relasjonelt fokus kan samtidig være et annet bidrag der også dynamikken mellom disse særegenhetene framheves – møtene blir et møte mellom barns strategier og samværsmønstre som integreres med hverandre.

Sommer (2003) framhever det som tidligere er nevnt i beskrivelser av barn som kan karakteriseres som avviste eller ignorerte: at møter mellom barn også omhandler avvisinger og ignoreringer, og at tilnærmingen til en slik tematikk også bør ses i lys av barn som deltakende og kontekstuelle. Greve (2007, 2009) viser til at vennskap mellom barn under 3 år er noe som barna skaper sammen over tid, hvor denne relasjonen også beskyttes i møte med andre. Johansson (1999), som har sett på barns uttrykk for etikk i møte med hverandre med utgangspunkt i Merleau-Pontys livsverdenbegrep, framhever at en slik beskyttelse (som gjerne innebærer en avvising av andre) er et eksistensielt spørsmål for de barna som i utgangspunktet deler noe, og at det dermed i mindre grad innebærer en avvising av bestemte barn med en bestemt væremåte. Hvorvidt barna blir akseptert og innlemmet i et møte er dermed avhengig av hvilken type relasjon barna oppsøker, og hvor vennskap er fler-karakteristiske. Forhandlinger om tilgang til et møte og innholdet i dette er en framtrædende del av møter mellom barn (jf. Alvestad, 2010;

Grindheim, 2011; Skånfors, 2010) – også blant venner (jf. Greve, 2007). Michelsen (2004) viser at avvisning eller konflikter i et møte var framtreddende under kommunikasjon om/med ulike leker. Dette beskrives også som den vanligste årsaken til uenigheter i Løkkens (2000) studie (når barna kommuniserer om små lekeobjekter). Forhandlinger og uenigheter, som da både kan omhandle mellommenneskelige relasjoner og ting eller gjenstander, kan ses på som et element i det at barna toner seg inn på hverandre og skaper et felles innhold – som også har en foranderlig karakter. Ulike uttrykk kan være beskrivende for barns verdier, og kanskje særlig der det oppstår interessekonflikter (jf. Johansson, 1999), men barna kan forhandle om disse ulikhetene og komme frem til en felles konsensus, for eksempel en egen (ikke-statisk) toddlerkultur.

Barns forhandlinger og uenigheter – vern om relasjoner og gjenstander

Johansson (1999) har i sin studie rettet et fokus mot barns uttrykk for etikk i møter med hverandre, der barns opplevelse av hva som er etterstrebbesverdig (positivt og negativt, og rett og galt), er noe som tar form og framstår i barnas kommunikasjon med hverandre. Uttrykk for verdier kan dermed gjenspeile en form for enighet eller uenighet, hvor verdier gjerne er framtreddende i møter preget av (interesse)konflikter og konfrontasjoner (jf. Johansson, 1999; Karlsson, 2009). Johansson (1999) betrakter etikk som en del av barnas personlige livsskaping, ettersom de stadig forholder seg til sin omverden – som også har en verdiforankring. Med utgangspunkt i Merleau-Ponty trekker Johansson intersubjektiviteten frem som grunnlaget for mennesket eksistens, hvor det finnes en uoppløselig relasjon mellom subjekt og verden, og mellom subjekt og andre subjekter (Johansson, 1999). Forståelsen av seg selv, en kultur, verdier og eksempelvis innholdet i en jevnaldringsrelasjon, er sammenflettet i dette møtet hvor subjekter og verden influerer hverandre. I studien til Johansson (1999) er to hovedpunkter framtreddende i barnas etikk: deres vern om rettigheter og deres vern om andres vel. Uttrykk for

rettigheter omhandler retten til å dele verdener med andre barn og retten til gjenstander/ leker. Singer & Hännikäinen (2002), som har rettet et eksplisitt fokus mot de yngste barnas uenigheter, retter et fokus mot det som de betegner som område-konflikter (min oversettelse). Slike konflikter er relatert til å få tilgang til en pågående lek eller andre barns lekeområde, hvor gjenstander også kan være en sentral del av konflikten mellom barna.

Også Alvestad (2010) påpeker at forhandlinger er en viktig del av barnas læring og utvikling. Alvestad viser i sin studie til barns (2-åringer) forhandlingsstrategier med utgangspunkt i intersubjektivitets-begrepene til Stern og Mead («the role of others»), hvor forhandlingene dreier seg om relasjoner, innhold i møtet og materielle gjenstander. Når det gjelder relasjoner, fremstår dette både som en forhandling innad i en dyade («jeg og du»), og i denne dyadens eller gruppens møte med andre barn (som et «vi og dem»). Fremtredende strategier som ble brukt var både verbale og non-verbale (det som Alvestad beskriver som kroppslige – fysisk bruk av kroppen). Makt, dominans og manipulering preget møter der en uttrykt uenighet dannet grunnlag for forhandlingene. Alvestad slutter seg til beskrivelsen av barn som kompetente aktører, og avvísninger eller ignorering var i mindre grad en del av møtene mellom barna.

Forhandlinger fremstår som viktig del av barns møter. Nære relasjoner og mer antatte individuelle egenskaper gjør det nødvendig med, og fører til flere tilfeller av, forhandlinger eller variasjon i et møte. Barn fremstår som aktive og konstruerende personer som kan influere innholdet i møte med jevnaldrende og innholdet på institusjonen (jf. Løkken, 2000; Markström & Halldén, 2009). Grindland (2011), som har satt søkelyset på de voksnes diskurser under måltidet som en demokratisk arena for barn under 3 år, fremhever hvordan uenigheter også kan danne grunnlaget for de demokratiske prosessene som finner sted i barnehagen. Tidligere studier viser dermed til at en form for uttrykt uenighet mellom barna, kan dermed også fremstå som essensielt for å skape og utvikle innholdet i de ulike møtene som oppstår. Tidligere forskning har vist at

barna uttrykker at de forhandler om, knytter en uenighet til eller verner om følgende: innholdet i møtet, en beskyttelse av et allerede etablert møte, og gjenstander (som både kan knyttes til innhold og beskyttelse).

Johansson (1999) viser til at det i større grad er eldre barn (de som nærmer seg toårsalder) som eksplisitt forsvarer retten til sine møter, eller delte verdener, både i møte med yngre barn og med mer jevnaldrende barn. Andre studier viser til lignende beskrivelser, der alder, spesifikke kompetanser og ansiennitet kan utgjøre grunnlaget for forhandlinger og uttrykk for hvem som kan delta (Grindheim, 2011; Pálmadóttir, 2015; Skånfors, 2010), i tillegg til den allerede nevnte preferansen som enkelte barn uttrykker overfor hverandre. Skånfors, Löfdahl & Hägglund (2009) gir en beskrivelse av hvordan barn (ned i toårsalderen) aktivt bruker rommet til å trekke seg vekk og beskytte et møte eller en lek, gjennom at barna både individuelt og/eller som gruppe forsøker å gjøre seg utilgjengelig for andre barn.

Gjenstander/leker er noe barna kan engasjere seg i og beskytte, både som gruppe og som enkeltindivider, hvor de kan avvise eller gi uttrykk for ulike tilbaketrekningsstrategier (jf. Skånfors mfl., 2009). Ulike konflikter med hensyn til gjenstander er, ifølge Parker mfl. (2005), vanlig blant de yngste barna. Det har lenge vært antakelser om at de yngste barnas uttrykte rettigheter til ting omhandler et ønske om å besitte (Dalli mfl., 2011; Licht mfl., 2008), en slags egosentrisk forståelse av barns opplevde rett til ting – det å ha. Enkelte studier viser samtidig til at rettigheter til ting i større grad er et uttrykk for en utforskning (jf. Johansson, 1999; Licht mfl., 2008; White, 2009). Gjenstander eller ulike leker kan være involvert når det oppstår uenigheter i et møte eller når et møte eller en mer individuell aktivitet skal beskyttes. Forhandlinger og uenigheter i et møte blir også i flere studier både sett på som en viktig læring og som noe essensielt for at innholdet i møtene mellom de yngste barna skal kunne utvikle seg.

I studier som retter seg mot møter mellom barn, er det enkelte tilnærminger som i større grad fremhever barn som aktive og sosialt kompetente til å møte og influere verden. Disse beskrivelsene av det aktive barnet, der man også streber etter å ta barns perspektiv, kan medføre at forskning på de yngste barna fremstår mer som et ideologisk utgangspunkt i barns kompetanse (Johansson & Emilson, 2010). Forskning som retter seg mot de barna som i mindre grad ser ut til å mestre forhandlinger og det å ta initiativ til møter med jevnaldrende, har i stor grad blitt beskrevet ut fra et individuelt perspektiv – der manglende egenskaper med hensyn til den kompetente normen løftes frem. Det er ifølge Johansson (2011) og Johansson & Emilson (2010) en risiko for at forskere bidrar til en ny (vestlig) konstruksjon av et sterkt, aktivt og deltakende barn, der sårbarheten, tvetydigheten, kompleksiteten og utviklingsmessige dimensjoner i stor grad ignoreres. Pálmadóttir (2015) viser også at det eksisterer tvetydighet i barns møter med hverandre, der ett- og toåringer i barnehagen uttrykker en kompetanse gjennom å skape og opprettholde en lek, samtidig som at sårbarheten kommer til uttrykk i situasjoner der barnas innspill blir ignorert. Forskningen som retter seg mot møter mellom barn under tre år (som er nevnt her, og som jeg anser som en representativ oversikt over det som kan beskrives som kontinuitet og til dels brudd), viser at møter mellom barn der noen barn kommer sammen om noe felles også kan innebære en form for avvisning av andre (jf. Greve, 2009; Johansson, 1999; Pálmadóttir, 2015; Skånfors mfl., 2009). Forskningen tenderer samtidig til å rette et fokus mot det som beskyttes, slik at møtet mellom den avviste og de som avviser i mindre grad løftes frem – selv om barna i utgangspunktet influerer hverandre.

2.1.3 Brudd – barn som avvises eller som i mindre grad er engasjert i møter med andre barn

Kvalitet for de yngste i barnehagen blir i større grad behandlet som en dynamisk prosess med flere komponenter, Dalli mfl. (2011) peker på at er forskning og politiske føringer likevel retter interessen mot

barnehagens innflytelse på barns *individuelle utvikling*, der man vektlegger effektene ulike intervensjonsprogrammer har for barn som kan defineres som utsatte (children at risk) – som en slags investering i framtiden. Flere av disse programmene startet opp i 1970-årene (da det sentrale spørsmålet var i hvilken grad barnehagen influerte barna positivt eller negativt), og de fortsatte også utover 90- og 2000-årene (Dalli mfl., 2011). Tilnærmingen til dette feltet, som også omhandler barn som avvises, ignoreres og som i mindre grad tar kontakt, retter seg dermed i større grad mot barns individuelle strategier og væremåter. I en oversiktsrapport over skandinavisk forskning som omhandler barnehagebarn (0-6 år), fremheves økningen av forskning på utsatte-barn som omhandler diagnoser. Dette kan forstås som en bevegelse mot et mer individorientert og terapeutisk paradigme (Nordenbo mfl., 2010).

I norsk sammenheng er det få studier som retter seg eksplisitt mot tematikken utsatte barn og avvising i barnehagen. I forskningsoversikten til Bjørnstad & Pramling Samuelsson mfl. (2012), der det gis en oversikt over studier som omhandler barn under 3 år, er en slik tematikk i liten grad representert. Ruud (2010) har gjennomført en eksplorerende intervensjonsstudie som omhandler barn som ignoreres og avises i lek i barnehagen, men denne fokuserer på effekt og utviklingen av programmer og tar dessuten utgangspunkt i barn som er over 3 år. Pálmadóttir (2015) har i senere tid løftet frem begrepet *rejection* og at barn under 3 år blir avvist i møte med andre barns lek. Studien fokuserer ikke eksplisitt på fenomenet brudd. En avvising av andre barns intensjoner var relatert til makt på bakgrunn av barnas alder og status i barnegruppen – eldre barn som ignorerte yngre barn. Pálmadóttir (2015) framhever betydningen av videre forskning på de yngste barnas kommunikasjon og hvordan deres perspektiver kommer til uttrykk i en barnehagehverdag. Særlig fremheves dette med maktrelasjoner i barnas møter. Denne studiens fokus på fenomenet brudd og dets sammenheng med fenomenet kontinuitet, kan således være et bidrag til en kunnskap på dette forskningsfeltet.

Ifølge Bjørnstad & Pramling Samuelsson mfl. (2012) er hoveddelen av den forskningen som i Norge og Norden relateres til barnehagedeltakelse for barn mellom 0-3 år innenfor det *pedagogiske* fagfeltet. Internasjonale studier er i større grad innenfor det *psykologiske*, hvor longitudinelle studier på kognitiv utvikling og senere effekt i skolealder. Fenomenet avvisning, og det at barn trekker seg vekk fra andre barn, er som vist av tidligere forskning med de yngste barnehagebarna også tilstedeværende i en nordisk kontekst (jf. Greve, 2007; Skånfors, Löfdahl, & Hägglund, 2009). Men i den grad avvisningen berøres eksplisitt, er det som nevnt gjerne ut fra en tilnærming til møtet mellom barn der andre aspekter ved møtet beskrives som en forgrunn for studien.

Forskningen om og forståelsen av barn som avvises, eller som i mindre grad er engasjert i møter med jevnaldrende, har i fremtredende grad blitt beskrevet ut fra atferd og utviklingsmønster for barn i barneskolealder og for ungdommer. Betegnelsene eller kategoriene som benyttes her, er gjerne ikke like lett å overføre til væremåten og uttrykksformen for barn i alderen 3 år og yngre (Williams mfl., 2007). Målinger av fremtidige utfall for barn under 3 år, som tar i bruk de samme kategoriene som beskriver barn og ungdom, viser seg å være relativt ustabile. Eksempelvis kan studier av barns jevnaldringsrelasjoner som betegnes som aggressiv og negativ interaksjon (det å ta noe fra andre barn), også forstås som en kompetent og naturlig del av sosialiseringen for yngre barn (Williams mfl., 2007). Chen, Drabick & Burges (2015) fremhever at det er vanlig med en fysisk aggressiv væremåte blant de yngste barna, og at aggressiviteten gjerne når sin topp rundt 3-årsalderen.

Selv om det kan være ulike grunner til barn avvises av andre barn (eksempelvis materielle ting, utseende, tilhørighet og bakgrunn – særlig for barn i skolealder), fremhever Parker mfl. (2005) barnets atferd som den avgjørende faktoren for manglende aksept blant jevnaldrende. Atferd kan deles inn i termer som *utagerende* og *innagerende* (Ogden, 1997; Sørli & Nordahl, 1998), eller ut fra beskrivelsen *psykologisk underkontroll* (oppmerksomhetsvansker, hyperaktivitet, aggresjon) og

psykologisk overkontroll (angst, frykt, sosialt tilbaketrukket) (Rubin, Stewart & Coplan, 1995), hvor beskrivelser av barn som avvises og barn som i mindre grad tar kontakt faller inn under ulike beskrivelser av atferdsproblematikk. Både forskningsfeltet som omhandler *peer rejections* (jf. Nesdale & Zimmer-Gembeck, 2014) og *solitude* (jf. Coplan & Ooi, 2014), som viser til avvisning og en mer tilbaketrukket væremåte, er omfattende forskningsfelt med et mangfold av begreper på fenomenene. Barn som avvises eller ignoreres i møte med andre barn blir ofte beskrevet ut fra termer forbundet med aggresjon – utagerende eller manglende kontroll (Williams mfl., 2007). Barn som i mindre grad tar kontakt blir beskrevet ved hjelp av begreper som eksempelvis *shyness*, *solitude*, *social withdrawal* og *behavioural inhibition* (Coplan mfl., 2009; Coplan & Ooi, 2014; Rubin mfl., 2010); det som er betegnende for en innagerende atferd eller overkontroll - en kontrollert væremåte som det kan ligge ulike individuelle motivasjoner bak. Enkelte barn kan tolkes å være *sosialt uinteressert* (Rubin mfl., 2002), eller ha *konfliktfylt motivasjon* (Nelson mfl., 2006), ved at de gir uttrykk for motivasjon til møter med andre samtidig som de også uttrykker sosial forsiktighet. Det er også verdt å merke at det finnes ulike former for barns mer personlige lek. Dette kan både være en relativt vanlig lekeform blant barn og det kan gjenspeile en risiko relatert til fremtidige negative utfall⁷.

Begge disse kategoriene, en psykologisk overkontroll eller en psykologisk underkontroll, kan knyttes sammen. Barn som trekker seg vekk, eller som ikke oppsøker andre barn, kan også beskrives ut fra at de avvises av jevnaldrende; det vil si at de både gir uttrykk for en tilbaketrukket væremåte og en aggressiv væremåte i relasjon til andre barn (Rubin mfl., 2010). Manglende erfaring med å møte jevnaldrende kan føre til en fremtoning som kan oppfattes som støtende eller aggressiv, samtidig som gjentatte avvisninger også kan medføre en regresjon i henhold til det å oppsøke andre barn. De ulike væremåtene

⁷ Se Coplan & Ooi (2014) for en gjennomgang av ulike former for barns personlige lek og aktiviteter, samt mulig fremtidige utfall for et hyppig engasjement i slike leker.

kan dermed influere hverandre og påvirke de erfaringene barn får av møter med jevnaldrende barn i barnehagen. Nesdale & Zimmer-Gembeck (2014) viser til at barns atferd må ses i relasjon til deres reaksjoner og opplevelser av en avvisning. Barn som gir uttrykk for engstelse når de blir avvist av jevnaldrende, vil i større grad kunne innta en mer tilbaketrukket væremåte med hensyn til fremtidige jevnaldningsrelasjoner. Barn som svarer på en avvisning med sinne, vil i senere tid kunne gi uttrykk for en mer aggressiv atferd.

En rekke longitudinelle studier viser til at barn som ikke deltar i samspill med jevnaldrende kan erfare problemer relatert til tidlig skoletilpasning, avvisning av jevnaldrende, sosial isolasjon, vise tegn til angst, samt oppleve mindre oppmerksomhet fra lærere, akademiske vansker og skolevegring (Robert J. Coplan, Gavinski-Molina, Lagace-Seguin & Wichmann, 2001; Robert J. Coplan, Prakash, O'neil & Armer, 2004; Nelson, Rubin & Fox, 2005; Paulsen & Bru, 2008). Ulike problemer fremstår videre som en negativ spiral som ser ut til å forverre seg med alderen (Ladd, 2006). Flere studier viser dermed både at fenomenet er tilstedeværende og at det er viktig å rette et fokus på barn som avvises, ignoreres og som i mindre grad engasjerer seg i møter med jevnaldrende. William mfl. (2007) fremhever at yngre barns (12-17 måneder i deres studie) uttrykk i tilknytning til dette fenomenet kanskje trenger andre beskrivelser, samtidig som at deres egen studie retter seg mot det individuelle barnehagebarnet og barnets framtidsutsikter. Det er dermed gjennomgående at flere av studiene som retter seg mot fenomenet barn som avvises og som i mindre grad engasjerer seg i møter med andre, har en tilnærming som i mindre grad tar hensyn til det deltakende og kontekstuelle aspektet når fenomenet skal beskrives. Studier som retter seg mot brudd i kommunikasjonen legger dermed mer vekt på det individuelle barnets væremåte. Denne studien har et annet utgangspunkt, som videre kan bidra til andre beskrivelser av fenomenet brudd, gjennom forståelsen av at barna influerer hverandre gjennom å kommunisere som *levde kropper*.

2.1.4 Sammenfatning av tidligere forskning og dens relevans for min egen studie

Den tidligere forskningen som omhandler møter mellom barn, og som er presentert her, er viktig for en forståelse av de fenomenene eller den tematikken som berører denne studiens forskningsspørsmål, gjennom at de diskuteres i sammenheng med denne studiens resultater. På bakgrunn av studiens ontologisk antakelse anses også de ulike fysiske rommene og områdene i barnehagene som viktige for de møtene som etableres mellom barna. Flere forskningsrapporter trekker også frem hvordan klassifisering av kvalitet kan virke inn på barnets opplevelse av en barnehagehverdag. Rommet kan fungere som en indirekte støttespiller for at møter mellom barn etableres, og bidra til innholdet i møtet, i tillegg til at det også kan bidra til barns beskyttelse av allerede etablerte møter eller et individuelt engasjement.

Studier av barns møter med hverandre, med ulike tilnærminger, fremhever hvordan barn bruker ulike kroppslige uttrykk når de hilser, og også når de oppsøker, etablerer og opprettholder møter med hverandre. Det å tone seg inn, ta den andres perspektiv og gjensidighet eller tur-taking, fremstår også som kommunikasjonsformer som kan bidra til at et møte vedvarer. Samtidig er det også ulike aspekter ved kommunikasjonen i et møte, der både det å skape ideer og tilføre variasjon, samt det å etterligne, imitere og gjøre det samme, inngår i tidligere studiers beskrivelser av innholdet i møtene. Hva som kjennetegner møter som kan betegnes som kontinuitet og brudd, samt dynamikken mellom kontinuitet og brudd, er sentrale forskningsspørsmål med hensyn til denne studiens målsetting. Aspektene barns prioriteringer av hverandre og vennsksrelasjoner er også blitt vektlagt i tidligere studier, noe som medfører en forståelse av at det finnes ulike typer møter som gjerne har et ulikt innhold med hensyn til hva som kommuniseres og med hvem. Denne studien har også som målsetting å gi en beskrivelse av innholdet i barns møter, og hva barna møtes gjennom når møtet kan betegnes som kontinuitet og brudd.

Barns forhandlinger beskrives både som en sentral del av møte og noe som er viktig for deres læring og utvikling. Det som det forhandles om, vil kanskje i større grad også variere ut fra karakteren på møtet; det vil si i hvilken grad møtet kan betegnes som eksempelvis en relasjon (tilhørighet på bakgrunn av å være i samme barnegruppe og samme alder), eller om møtet i større grad kan betegnes som en vennsrelasjon. Studien ønsker derfor å fokusere på hvorvidt ulike beskrivelser av møter også medfører ulike dimensjoner av kommunikasjon, og om dette også kan konstituere seg som ulike beskrivelser av brudd. Tidligere studier peker både på at barna beskytter sine møter, og at møtene mellom barna kan inneholde konflikter. Et interessant aspekt som denne studien dermed vil forsøke å beskrive, hvor sammenhengen mellom kontinuitet og brudd kan framtre, er i hvilken grad ulike typer møter mellom barna kan fremstå som åpne og tilgjengelige for andre.

Det at det oppstår brudd i kommunikasjonen, ved at møtet opphører gjennom at det forekommer avvisninger, blir i flere studier beskrevet ut fra en tilnærming til det individuelle barnet og dets væremåte. Denne studien ønsker å rette et fokus mot dynamikken mellom kontinuitet og brudd i barns møter. Med utgangspunkt i Merleau-Pontys (2002) beskrivelse av tvetydigheten i barns livsverden, fokuserer jeg på en form for kommunikasjon mellom barna der de influerer hverandre. Barns møter med hverandre blir dermed ikke en tilnærming til barn med individuelle egenskaper; i stedet forstås de som møter mellom levde kropper som er i et intersubjektivt forhold til hverandre.

Tidligere studier med en livsverdenfenomenologisk tilnærming

Denne studien ligger nærmest forskningen til Johansson (1999), Løkken (2000) og Greve (2007), både når det gjelder tematikk og også når det gjelder tilnærming (forskningsdesignet). Johansson har tatt utgangspunkt i møter preget av konflikter, som også er med på å beskrive kontinuitet i kommunikasjonen (hva barna forsvare), og hva som fører til brudd.

Løkken (2000) har tatt utgangspunkt i enkelte situasjoner og plasseringer for observasjonene, og hilserutiner har dannet utgangspunktet for å beskrive jevnaldningskulturen og møter mellom barna. Greve (2007) bygger videre på Løkken (2000), men ønsker å gå dypere inn i relasjonene mellom barn - der vennskap beskrives som en tettere relasjon med større preferanser for hverandre enn det som kan beskrives som samhandling og fellesskap. Greve (2007) tar utgangspunkt i tre utvalgte barn som hun følger gjennom deres barnehagehverdag. Barnas relasjoner bidrar igjen til en beskrivelse av dimensjoner i en vennsapsrelasjon, som også inneholder det å beskytte og det å forhandle om innholdet i egen relasjon. Denne studien forsøker å bygge videre på denne kunnskapen, og ved å fokusere på møter og kommunikasjonen i møtene kan jeg belyse variasjonen, dynamikken og tvetydigheten i tidligere beskrivelser av barnas møter. I denne studien tar jeg utgangspunkt i hele barnegruppen der det på forhånd ikke er utvalgt noen bestemte situasjoner. Ulike uttrykk i møter mellom barna danner utgangspunkt for å skape en felles grunn i beskrivelsen av møter karakterisert som kontinuitet og brudd.

Den tematikken som omhandler barn som avvises, eller som i mindre grad deltar i møter med andre barn, blir i varierende grad beskrevet i disse studiene. Johansson (1999) retter søkelyset på det at barna beskytter en felles delt-verden, noe Greve (2007) støtter opp om når hun beskriver ulike vennsapsrelasjoner og et uttrykk for et felles-vi. Greve peker samtidig på at de positive forutsetningene det å delta i vennsapsrelasjoner kan gi, gjør at det må stilles spørsmål rundt de barna som ikke deltar i samme grad i slike relasjoner. Det som finnes av nåværende forskning om denne tematikken, fokuserer i stor grad på egenskaper som det avviste eller mindre deltakende barnet skal inneha for å tone seg inn i en allerede pågående lek med andre barn - noe som blir et paradoks hvis avvisningen grunner på en eksistensiell beskyttelse av et felles-vi. Løkken (2000) påpeker samtidig at det finnes rutiner, eller det som jeg beskriver som møter, der et felles-vi fremstår som mer

inkluderende for alle barn (eksempelvis springerutinene), noe som tilsier at en tilgjengelighet til å inngå i ulike møter kanskje i større grad kan beskrives som at det kommer an på både møtet og personen(e) i møtet. Johansson (1999) og Løkken (2000) viser også at det kan oppstå konflikter om objekter/ ting/ gjenstander. Det å inngå i møter kan være noe barna gir uttrykk for at er noe positivt, noe de foretrekker. Men det er også sannsynlig at barna gjør overveielser der de gir uttrykk for det motsatte – at de foretrekker et engasjement eller ønsker å beskytte en pågående aktivitet som de har alene (uten at dette nødvendigvis er problematisk). Tidligere studier om møter mellom de yngste barna, med en livsverdenfenomenologisk tilnærming, bygger i større grad på en beskrivelse av de etiske kriteriene er, kulturen mellom barna, og hva som er karakteristisk for en vennsrelasjon. I denne studien vil jeg bygge videre på disse resultatene, og vinne ny kunnskap om de yngste barna i barnehagen ved å beskrive dynamikken mellom møter karakterisert som kontinuitet og brudd, der det kan forekomme avvisninger og oppstå situasjoner der barn gir uttrykk for et mindre engasjement for å opprettholde en kommunikasjon med andre barn. Studien kan være et bidrag til å beskrive kompleksiteten og dynamikken av barnas opplevelser og erfaringer av møter, hvor barns kompetanser og utfordringer løftes frem i disse møtene.

3 Teoretisk rammeverk

Denne delen viser til studiens teoretiske ramme og hvordan fenomenene kontinuitet og brudd i kommunikasjonen kan komme til uttrykk. Dette danner også utgangspunkt for en forståelse av dynamikken mellom kontinuitet og brudd. Studien tar utgangspunkt i Merleau-Pontys (1994, 2002) fenomenologi, en eksistensiell fenomenologi med fokus på kroppen som handlende eksistens i verden. Det valgte teoretiske rammeverket retter dermed et søkelys på de yngste barnas kommunikasjon som kroppslige uttrykk, samt betydningen av kroppens samhandling med andre kroppssubjekter for en forståelse av seg selv, andre mennesker og verden rundt seg. Merleau-Pontys filosofi danner videre bakgrunnen for antakelsene til det som i denne studien betraktes som en livsverdenfenomenologisk tilnærming.

Først gis det en kort beskrivelse av den fenomenologiske bevegelsen, livsverdenbegrepet, en livsverdenfenomenologisk tilnærming og Merleau-Pontys livsverdenbegrep «væren-til-verden». Videre gis en beskrivelse av denne studiens regionale ontologi. Den regionale ontologien skrives frem med utgangspunkt i barnet og den sosiale verdenen, møter mellom barn – kontinuitet og brudd i kommunikasjonen, samt hvordan barns møter med hverandre kan influeres av møte med fenomener og kroppens romlighet. I den regionale ontologien beskrives begreper som anvendes og videreutvikles når barns møter, og fenomenene kontinuitet og brudd, studeres.

3.1 En livsverdenfenomenologisk tilnærming

Husserl og hans filosofiske utvikling er utgangspunktet for et mangfold av ulike fenomenologiske retninger (Tymieniecka, 2010). Det som samler de ulike retningene - det fenomenologiske oppropet - er å gå tilbake til tingene (Bengtsson, 2005). Tymieniecka (2010b: 720) gir et bilde av den fenomenologiske bevegelsen som et tre med røtter til

Husserls filosofi - et tre som har vokst og forgreinet seg, der fenomenologien kan forstås som en filosofisk disiplin, som en metode og som et synspunkt. Fenomenologien er dermed ingen singular form, noe som også betyr at antakelser og metoder innenfor de ulike fenomenologiske retningene ikke kan sammenblandes helt uten videre (Bengtsson, 2013b).

Husserl (1982) rettet en kritikk mot vitenskapens objektive og absolutte verden, og skillete mellom vitenskapen og det levde liv. Husserl utviklet fenomenologien i ulike perioder med formålet om å gjøre den til en *grunn* for vitenskapelig kunnskapsutvikling (Bengtsson, 2005, s. 16). I den siste perioden; *den transendentale fenomenologien*, utviklet Husserl intensjonalitetsbegrepet og livsverdenbegrepet. Intensjonalitet ble av Husserl beskrevet som nøkkelen til den fenomenologiske analysen. Intensjonalitet vil si at subjektet (bevisstheten) alltid er rettet mot noe annet enn seg selv, et fenomen. Intensjonalitetsbegrepet kunne dermed føre til en sammenknytning av bevisstheten og den ytre verden. Livsverden var beskrivelsen for den verden hvor mennesker levde sitt daglige liv i, hvor erfaringene og opplevelsene av verden var relatert til et subjekt. Livsverdenbegrepet ble av Husserl utviklet i en epistemologisk kontekst (Bengtsson, 2005). Metodisk utviklet Husserl *epochén* eller parentesen, hvor det å sette eksistensen eller subjektet i en parentes skulle bidra til å få frem innhold i erfaringen – og rette seg mot tingen. Bengtsson (2005) viser til at kritikken som kom i ettertid omhandlet Husserls manglende ivaretagelse av eksistensen. Ut fra et fenomenologisk grunnprinsipp ble det sett på som problematisk å skille eksistens og essens fra hverandre når man skal beskrive menneskers erfaring.

«Det som viser seg» er et sentralt begrep i fenomenologien som referer til at et fenomen alltid viser seg for noen, et subjekt (Bengtsson, 2005). Fenomenologiens prosjekt blir dermed å studere og beskrive fenomenet (det som viser seg), som det viser seg for noen. Fenomenologien ønsker dermed å avdekke hva det betyr å være menneske og hva det vil si å ha

erfaringer av verden; fenomenologien vil beskrive de allmenne menneskelige erfaringsstrukturene, som gjør, at fenomener trer fram for mennesket i en allerede erfart verden (Thøgersen, 2004). Fenomenologisk forskning studerer levde erfaringer, og søker en dypere forståelse av våre hverdagslige erfaringer av ulike fenomener (Van Manen, 1990). Hvordan disse erfaringene (eksistensen) og erfaringenes forhold til fenomener (tingene eller essensen) studeres, vil samtidig variere. Bakgrunnen for dette er Husserls utvikling av fenomenologien, og et utall av retninger som springer ut fra Husserls ulike perioder. De ulike fortolkningene tydeliggjør også kompleksiteten med hensyn til hva som faller under betegnelsen fenomenologi.

Den fenomenologiske bevegelsen kan deles inn i minst fem ulike retninger (Bengtsson, 2013b). De tre første knyttes til Husserls utvikling av fenomenologien, eller Husserls tre ulike perioder, hvor den mer tradisjonelle fenomenologiske (epistemologiske) tradisjon opprettholder Husserls prinsipp om *epochén* (jf. Postholm, 2010; Wertz, 2011). Den transendentale fenomenologien har videre dannet grunnlaget for utviklingen av to andre retninger, der både eksistensfilosofien (Sartre, de Beauvoir og Merleau-Ponty) og en fenomenologisk-hermeneutikk (Gadamer og Ricouer) har sin bakgrunn i Heideggers (ontologiske) filosofi og hans videreutvikling av Husserls tanker om livsverden (Bengtson, 2005, 2013b). Husserl brukte ulike betegnelser for livsverden, noe som også gjelder de ulike retningene innenfor den fenomenologiske bevegelsen ved at det ble vektlagt ulike forståelser av livsverdenen. Heidegger (2007) brukte eksempelvis betegnelsen «være-i-verden» og fremhevet den mer praktiske og historiske dimensjonen, mens Merleau-Ponty (1994, 2002) beskriver livsverden som «være-til-verden», med en betoning av kroppens betydning for menneskers erfaring *av* og aktive handlinger *i* verden. Merleau-Ponty (2002) rettet dermed også kritikk mot Husserl som gikk ut på at erfaringen av et fenomen er et eksistensielt forhold, og at erfaringer og fenomener ikke kan skilles ifra hverandre.

En livsverdenfenomenologi skiller seg fra den transendentale fenomenologien ettersom det ikke er mulig å gå utenom livsverdenen, slik som det gjøres i en transendental fenomenologi (Bengtsson, 2013b). Livsverden som begrep er videre ikke det samme som en forestilling av livsverden. Antakelsene om at livsverden er en forutsetning for å forstå menneskers erfaringer, samt at tilnærminger som tar utgangspunkt i livsverden, gir ulike filosofiske og begrepsmessige betraktninger av den, blir i denne studien forstått som retninger som faller inn under *en livsverdenfenomenologisk tilnærming*. Livsverden blir dermed på den ene siden grunnlaget for forskning (livsverden kan ikke utelukkes og forskeren er en del av verden), og på den andre siden skaper ulike betraktninger et filosofisk utgangspunkt for empirisk forskning (Bengtsson, 2013b). Denne studien støtter seg til Merleau-Pontys livsverdenbegrep «være-til-verden». Merleau-Ponty tar utgangspunkt i Husserl og Heidegger. Merleau-Pontys filosofi retter søkelyset mot intensjonalitet med basis i kroppen og kroppens bevegelighet (Merleau-Ponty, 2002, 158-159), hvor *livsverden* trekkes frem som Husserls viktigste bidrag til fenomenologien.

Merleau-Pontys livsverdenbegrep - være-til-verden

Merleau-Pontys (1994, 2002) filosofi tar utgangspunkt i at vår eksistens er kroppslig; det er gjennom vår kropp at vi persiperer verden. Kropp er noe vi er, det er en del av vår eksistens, og ikke et slags overførende objekt for en bevissthet (Merleau-Ponty, 2002, s. 235-239). Menneskets eksistens kan ikke reduseres til en bevissthet, men bevisstheten er integrert i vår kroppslige eksistens. Som en kroppslig eksistens erfarer vi verden, og vår livsverden er den verden vi erfarer her og nå; den verden vi møter pre-refleksivt. Dette betyr at verden er ikke et objekt der sannheten om den er reflektert i en bevissthet (eller et indre), men verden ligger foran oss med muligheter for analyser av den med utgangspunkt i kroppens forankring. Livsverden er ifølge Merleau-Ponty (2002) den verden som mennesket er *i*, og det er menneskets bevegelse og perspektiver som danner utgangspunktet for en forståelse av verden.

Merleau-Ponty (2002) bruker betegnelsen *levd kropp* for å beskrive denne sammenknytningen mellom kropp og bevissthet/sjel, og mellom kropp og verden, hvor den levde kroppen danner grunnlaget for perspektiv på, og en persepsjon av, verden. Den levde kroppen er i utgangspunktet sosial, og den befinner seg i en interaksjon med verden. Kroppen (subjektet) viser seg ifølge Merleau-Ponty (2002) både for seg selv og andre levde kropper, noe som tilsier at menneskets forhold til verden i sin natur er intersubjektiv. Mennesker influerer verden og motsatt. Verden fremstår dermed verken som rent subjektiv eller objektiv, men mer som et felt eller en dimensjon av eksistenser (Merleau-Ponty, 2002, s. 60-74). Som kropper er vi i kommunikasjon med hverandre, hvor vi gjennom å rette oss mot hverandre kan skape møter der våre perspektiver på verden flyter sammen til en felles grunn (Merleau-Ponty, 2002, s. 413).

Kommunikasjon – en eksistensiell del av å være kropp

Med utgangspunkt i Merleau-Pontys beskrivelser forstås barnas kommunikasjon i denne studien som noe eksistensielt, det vil si at det å kommunisere med andre mennesker er uløselig knyttet sammen med det å *være-til-verden*. Barnas kommunikasjon betraktes som kroppslige uttrykk for deres eksistens, og gester, ansiktsuttrykk, kroppens posisjon i rommet og verbale utsagn beskriver kroppens helhetlige uttrykk og meningsinnhold. Kommunikasjon forstås videre som kroppslige uttrykk «slik de framtrer» i barnas møter. Kroppslige uttrykk og kompleksiteten mellom væren og verden, blir grunnlaget for å studere barns kommunikasjon og barns møter med hverandre. Barns kroppslige forankringer eller perspektiver på deres livsverden influeres av hverandre og konteksten: de kan rette seg mot hverandre og gi uttrykk for deres persepsjon av et fenomen. Disse møtene danner utgangspunktet for denne studiens beskrivelse av fenomenene kontinuitet og brudd i barns kommunikasjon med hverandre. Barnas uttrykk for disse fenomenene, og Merleau-Pontys beskrivelse av en interaksjon mellom

verden og kroppslige eksistenser, kan også bidra til en forståelse av *dynamikken* mellom kontinuitet og brudd.

En regional ontologi

En livsverdenfenomenologi kan betraktes som en metateori (Overton, 2006) eller et verdenssyn (Postholm, 2007). Merleau-Pontys (1994, 2002) filosofi er i utgangspunktet ontologiske betraktninger som skaper noen forståelser av livsverden som denne studien støtter seg til. De ontologiske antakelsene kan ifølge Bengtsson (2013b) beskrives som et medium *for* eller *gjennom* forskningen, eller det usynlige som gjør at det synlige framtrer. På bakgrunn av ulike forståelser av livsverden skapes det dermed ulike forutsetninger for den empiriske forskningen. Bengtsson (1995, 2013b) viser til at det er nok med en *regional ontologi* der det gjøres avgrensninger til en spesiell del av virkeligheten som er fokuset for et spesielt forskningsprosjekt. Denne studien støtter seg til Bengtssons (2005, 2013b) forståelse av en regional ontologi som det å kontekstualisere en filosofi på bakgrunn av studiens tematikk og forskningsspørsmål, der man konkretiserer begreper og antakelser fra deler av en filosofi for å beskrive en praksis. Med dette mener jeg at antakelser og begreper både danner en bakgrunn for å tilnærme seg og forstå en praksis, samtidig som de også er gjenstand for en videreutvikling i møte med praksis gjennom at praksis løftes frem som studiens forgrunn. Det teoretiske rammeverket har videre blitt komplimentert med annen teori som har vist seg nødvendig for å belyse de empiriske dataene. Denne studiens regionale ontologien har således også blitt videreutviklet i møte med studiens empiri.

Tidligere empiriske studier, med utgangspunkt i Merleau-Ponty, har fokusert på møter mellom barn ut fra en barnehagekontekst (jf. Johansson, 1999; Løkken, 2000; Greve, 2007) og møter mellom barn og voksne i en mer fagspesifikk kontekst (jf. Holgersen, 2002). Disse beskrivelsene er også relevante når man skal betrakte de fenomenene som er i søkelys for denne studien. Med utgangspunkt i Merleau-Ponty

og det som kan betegnes som en livsverden-fenomenologi, samt Løgstrups betraktninger av møter mellom mennesker og andre teoretiske antakelser og begreper, vil jeg beskrive den regionale ontologien beskrives med overskriftene; *den sosiale verdenen, møter mellom barn, møter med fenomener, og kroppens romlighet.*

3.1.1 Den sosiale verdenen – intersubjektivitet

Min egenkropp bærer ikke bare min egen eksistens; den bærer også på en kroppslig *sameksistens* (Merleau-Ponty, 1994, s. 121-129). Merleau-Ponty (1994, 2002) mener at fra vi blir født som kropp er vi innlemmet i en sosial verden. Allerede før vi blir bevisst oss selv som individer, er vi innflettet i en sosialitet med andre (blant annet gjennom blikk, mimikk, gester og verbale utsagn). Ved at kroppen danner utgangspunktet for egen eksistens, vil kroppen alltid være i kommunikasjon med andre på en eller annen måte. Min væren-til-verden inneholder alltid den andre. Som levde kropp kommuniserer barna med andre levde kroppar i barnehagen. Merleau-Ponty (2002, s. 420) fremhever at det å avstå fra eller nekte å kommunisere med den andre, også er en form for kommunikasjon.

Den andre trer fram for meg slik som jeg gjør for den andre - gjennom kroppen. Kroppen uttrykker en eksistens ettersom min eksistens er båret av kroppen, noe som blir tydelig gjennom blant annet den andres ansikt (Merleau-Ponty, 2002, s. 201-233). Når jeg ser et ansikt, ser jeg ikke et ansikt på linje med andre gjenstander; jeg ser en eksistens. Vi nærmer oss hverandre gjennom vår beslektethet. Vi knytter mening i relasjon mellom mennesker - gjennom persepsjon av hverandre. Barnas intensjoner blir synlige gjennom møtet med den andres kroppslige uttrykk eller handlinger hvor de gjensidig influerer hverandre. Disse møtene kan føre til at barna åpner opp for hverandres uttrykk og utforsker en felles verden. Sameksistens må samtidig, ifølge Merleau-Ponty (2002, s. 416), erfares på begge sider. Noen må konstituere en bevissthet i det øyeblikket en kommuniserer og utforsker en felles verden (Merleau-

Ponty, 2002, s.416). Hvis en felles verden ikke er en verden som eksisterer for begge, kan kommunikasjonen bryte sammen ved at en opererer i to private «verdener» ifølge Merleau-Ponty (2002). I barnas møter med hverandre, der de skaper en felles verden ut fra sine kroppslige forankringer med hensyn til fenomener, må det konstitueres et initiativ og et innhold til de fenomener de møtes gjennom. Ut fra en forståelse av kroppens forankring eller *figur-bakgrunn* (jf. Merleau-Ponty, 2002, s. 15-29) kan ulike initiativ føre til at barna skaper et møte og et felles innhold, samtidig som at en for stor avstand mellom de ulike forankringene kan medføre at det oppstår brudd i kommunikasjonen.

Løgstrup (2010) viser i sine beskrivelser til den konkrete dagligdage virkeligheten som vi mennesker umiddelbart opplever. For Løgstrup består møtet mellom mennesker av et gjensidig avhengighetsforhold og dermed også et maktforhold, hvor vi «er i hinandens verden og hinandens skæbne» (Løgstrup, 2010, s. 25-26), på godt og vondt. Utsagnet: «Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget av dets liv i sin hånd» (Løgstrup, 2010, s. 25), viser til strukturen i møtet mellom to mennesker. Den ene våger seg frem for å bli møtt av den andre, som igjen må respondere til vedkommende sitt beste. For Løgstrup blir dette nerven i all kommunikasjon; det er det etiske livs grunnfenomen, eller den etiske fordringen. Som menneskelig eksistens hører det til at vi vanligvis møter hverandre med en tillit, hvor vi gjennom å vise tillit utleverer oss selv. Tilliten er ikke noe som står til oss, men den er gitt, ifølge Løgstrup (2010). I møtet mellom mennesker, gjennom en utlevering, ligger en fordring (som ikke er uttalt). Denne fordringen må tolkes og ivaretas. Også Merleau-Ponty (2002) framhever at selv om vi som kropp er i kommunikasjon, er det alltid noe ved kroppen som en helhet (med et indre sjelsliv) som ikke er tilgjengelig for andre. Det er alltid et element av tolkning, og det vil kunne være noe hos den andre som en ikke forstår. Alt kan ikke alltid heller uttrykkes. Barna må i kommunikasjon og gjennom ulike møter også tolke den andre, og forsøke å ta vare på seg selv og det som den andre uttrykker. I møter med

hverandre og gjennom kroppslige uttrykk kan barna vise til en forståelse av den andre og sitt eget perspektiv på verden. Dette kan videre føre til at møtet opprettholdes og det blir en kontinuitet, eller det kan føre til at møtet og kommunikasjonen brytes. Med vår blotte holdning til hverandre er vi med på å gi hverandres verden «dens skikkelse» ifølge Løgstrup (2010); det vil si en verden som er snever eller vid, lys eller mørk, mangfoldig eller kjedelig og ikke minst truende eller trygg.

Både Merleau-Ponty (1994, 2002) og Løgstrup (2010) fremhever hvordan vår forståelse av verden preges av et gjensidig avhengighetsforhold, et element i møtet som vi ikke kan komme utenom. Heidegger (2007) gir en beskrivelse av at vi er kastet inn i verden, hvor vi på et vis må ta til takke med det som framtrer for oss og skape en forutsetning ut fra dette. Det er en sammenheng mellom subjektet og verden, der subjektet bryr seg og handler i verden. Ved at kroppen er tilgjengelig for andre mennesker mener Merleau-Ponty (2002, s. 401-425) at vi befinner oss i et perseptuelt felt der vi kommuniserer med hverandre. Det er samtidig en forskjell på å være sammen, eksempelvis i et rom i barnehagen, og det å gjøre noe sammen. Dette fremhever at det *å være sammen* kan bli til det *å gjøre noe sammen*. Det er kroppssubjektet, gjennom persepsjon av den andre, som tar initiativ til handlinger som oppfordrer den andre til å delta i et fellesskap eller det *å gjøre noe sammen*. Som kropper beveger barna seg rundt i barnehagens *levde og erfarte* område, og i dette perseptuelle meningsfeltet kan de rette seg mot andre barn og eventuelle pågående aktiviteter. Ut fra ulike initiativer som tas i barnehagen (og dette meningsfeltet i barnas livsverden), kan barnas perspektiver på verden og deres kroppslige forankring bevege seg fra det å være sammen til at det oppstår et møte mellom barna. Merleau-Ponty (1994, 2002) filosofi viser dermed at intersubjektivitet kan forstås som et begrep som inneholder ulike dimensjoner. Barna er i et intersubjektivt forhold til hverandre i barnehagen gjennom *å være* kropp i et perseptuelt meningsfelt sammen med andre kroppslige eksistenser og et utall fenomener (å være

sammen). Det at barna retter seg mot hverandre, tar initiativ og skaper en felles verden, viser samtidig til en annen dimensjon ved intersubjektivitet – et møte.

3.1.2 Møter mellom barn – kontinuitet og brudd i kommunikasjonen

Merleau-Ponty (2002) framhever barns åpenhet. Det å være åpen til verden, og bli influert av andre mennesker, er en sentral del av barnas «læring og utvikling». Møte med den andre er noe eksistensielt; det danner grunnlaget for barns erfaring og forståelse av seg selv og verden. Møtet kan samtidig være sårbart, det kan bryte sammen, og barna kan velge å ikke møte den andre til felles kommunikasjon (Merleau-Ponty, 2002). Ifølge Schütz (2002) står vi i vår omverden ansikt til ansikt med andre mennesker, en direkte nærværelse som kan deles inn i en du-innstilling og en vi-relasjon. I du-innstillingen er jeg bevisst det andre mennesket som person i hans eller hennes levde tilværelse. Det kan imidlertid være en ensidig relasjon, ettersom den andre kanskje ikke ser min eksistens. En vi-relasjon er derimot felles, hvor partene gjensidig retter seg mot hverandre og deltar i hverandres liv. Du-innstillinger kan bli til vi-relasjoner, men innholdet i en vi-relasjon vil være avhengig av menneskene som møtes. En vi-relasjon danner dermed grunnlaget for at det kan oppstå en felles mening og et felles vi, hvor verden innstilles til og deles av menneskene som møtes.

En åpenhet til den andres initiativ kan føre til et engasjement der barna retter seg mot og betrakter hverandre. Gjennom barnas svar på et foreliggende initiativ oppstår det et *møte* mellom barna. Dette møtet oppstår kanskje bare i et kort øyeblikk (jf. Stern, 2003). Kontinuiteten i et møte innebærer at møtet vedvarer, hvor det uttrykkes et engasjement for hverandre og de ulike initiativene de tar når det gjelder fenomenene de møtes gjennom. Barnas kroppslige forankringer kan flyte sammen til en felles grunn eller et felles-vi (jf. Greve, 2007; Schütz, 2002), der det konstitueres initiativ til en felles utforskning av verden. En manglende

åpenhet, eller for stor avstand til den kroppslige forankringen av ulike fenomener, kan samtidig føre til at møtet opphører, og at barna ikke lenge betrakter hverandre – det som kan beskrives som brudd i kommunikasjonen. Brudd forstås dermed som at barna beveger seg mer mot «bare» å *være sammen* i barnehagen, hvor de retter seg mot noe *annet* eller noen *andre* i barnehagen.

Språket er viktig når det gjelder vår forståelse av andre, og når vi skal skape noe felles (Merleau-Ponty, 2002). Språk kan forstås som barnas kroppslige uttrykk og væremåter, der barna kommuniserer gjennom gester, emosjonelle uttrykk, lyder, ansiktsmimikk samt ulike bevegelser og handlinger. Ifølge Løkken (2004) kan Merleau-Pontys forståelse av kommunikasjon beskrives som at det talte ord er en gest der dets meningsinnhold er innflettet i den kroppslige gesten - et helhetlig meningsinnhold som muliggjør kommunikasjon og forståelse av hverandres budskap. En samtale forutsetter at en innlater seg med den andre, og at en lar den andres synspunkter gjelde gjennom at en forsøker å sette seg i hans sted – forsøker å forstå det som den andre uttrykker (Gadamer, 2010). Merleau-Ponty (2002, s. 211-220) beskriver at våre kroppslige uttrykk, som en helhet, fremviser en form for stil og en eksistens. Møter mellom ulike stiler kan føre til at vi nærmer oss hverandre, eller at vi i større grad beveger oss vekk. Alle møter og alle initiativ som barna uttrykker, krever en form for tolkning (jf. Løgstrup; 2010; Merleau-Ponty, 2002), og disse tolkningene kan gjerne stå hardt mot hverandre (Løgstrup, 2010). En opplevelse av at den tillit som vi utleverer i våre uttrykk, ikke blir møtt av den andre, kan være én bakgrunn til at det oppstår konflikter. Selv om det ikke nødvendigvis er noen som har begått en urett, kan blotteleggingen av en utlevering, og den emosjonelle situasjonen som oppstår, føre til konflikter og bebreidelser av den andre (Løgstrup, 2010). En manglende ivaretagelse av den andres intensjoner kan dermed forstås ut fra en opplevelse av en slags «feiltolkning» av det som blir uttrykt, og det kan forstås ut fra et manglende ønske om å møte og kommunisere med den andre. Merleau-

Ponty (2002) trekker fram at vår stil eller væremåte både kan føre til at det etableres et møte, og det at det oppstår konflikter. En form for ulikhet er også med på å skape en opplevelse av den andre som noe annet enn en selv. Gjennom en åpenhet til den andre kan man utfordre og videreutvikle egen forståelse. Sammen kan man skape noe felles. En for stor avstand mellom væremåtene kan samtidig føre til at det ikke åpnes opp for den andre, og at det oppstår en *konfliktfylt sameksistens*. Kontinuiteten i barnas møter, og det at det kan oppstå brudd, kan dermed omhandle barnas kroppslige forankring med hensyn til fenomener og hvordan dette influerer deres *væremåte* eller *kroppslige stil* i deres kommunikasjon med hverandre. Barna må forstå og svare på hverandres kroppslige uttrykk, og denne dialektikken der de ulike kroppslige uttrykkene influerer hverandre, kan føre til kontinuitet eller brudd i kommunikasjonen

Løgstrup (2010) peker på at når det i møtet med den andre råder en viss spenning, der det er noe med den andre som vi er usikre på, eller noe som gjør at vi reagerer med irritasjon, utilfredshet eller antipati, kan vi begynne å danne oss en viss forståelse av den andre. Denne forståelsen blir ifølge Løgstrup vanligvis forandret når vi har personlig samvær med den andre, men hvis vi konstaterer at den andre ikke er til å stole på, kan forståelsen bli stående. Tillit kan bli til mistro og mistillit. Dette dreier seg ikke nødvendigvis om en form for fiendtlighet. Mistillit kan likevel oppstå i opplevelsen av likegyldighet, reservasjon og avvisning. Schütz (2002) viser til at vi innehar et slags erfaringsråd, et sett med tolkningsskjemaer, som er med på å gi verden allmenne og gjenkjennelige egenskaper. Gjennom våre erfaringer av møter med andre kan vi ved hjelp av dette erfaringsrådet både forstå og være fortrolig med hva vi kan forvente i fremtidige møter. Schütz' (2002) beskrivelse av ulike erfaringsråd kan forstås som den levde kroppens forankring av ulike møter som mennesker kan inngå i. Det kan bety at barnas møter med hverandre, der de både kan uttrykke kontinuitet og brudd i kommunikasjonen, kan føre til gjentakende møter; og det kan influere

fremtidige uttrykk for brudd i form av manglende åpenhet og et manglende engasjement overfor den andre.

Kontinuiteten og brudd i et møte tar dermed utgangspunkt i de ulike kroppslige forankringene og uttrykksformene mellom barna i barnehagen – et meningsfelt bestående av et utall fenomener. Noen barn må ta et initiativ ut fra kroppens forankring og dens bevegelser i barnehagens fysiske område. Dette initiativet vil kunne influere andre barn gjennom persepsjon. Barnas kroppslige uttrykk og deres engasjement med eksempelvis ulike gjenstander (fenomener i en avgrenset forstand) og kroppens bevegelser i det fysiske rommet vil dermed også influere møter mellom barn og deres uttrykk for fenomenene kontinuitet og brudd i kommunikasjonen.

3.1.3 Barnet i verden – møte med fenomener

Barna beveger seg i barnehagen og gjennom kroppens posisjon influerer og influeres de av omgivelsene (eksempelvis ulike ting/gjenstander). Merleau-Ponty (2002, s. 3-74) viser til at verden er et perseptuelt felt som åpner seg for den sansede menneskekroppens bevegelser i denne verden. Det perseptuelle feltet kan videre bestå av et utall av former for mening på bakgrunn av kroppens interaksjon med verden og andre sansende kropper. Et fenomen er noe som viser seg for barna, og det som viser seg, og den meningen som knyttes til fenomenet, er noe som også må relateres til barnas erfaringer. Merleau-Ponty (2002, s. 403-404) fremhever at vår forståelse og vår horisont også har et historisk aspekt, der vår forståelse av noe i dag vil fortone seg annerledes i morgen. Våre erfaringer av et fenomen bygger på tidligere erfaringer, og det er ikke mulig å gjenskape noe som ikke tidligere er erfart. Livsverden er også kulturell ifølge Merleau-Ponty (2002, s. 405), og våre erfaringer og den mening vi skaper, blir influert av den kulturen som vi er en del av. Ulike fenomener i et perseptuelt meningsfelt vil kunne medføre at det er flere dimensjoner som inngår i de fenomenene som vi erfarer. Det som er karakteristisk for et fenomen, er dets sammenfletting mellom objekt og

subjekt (Bengtsson, 2013b), hvor ulike fenomener fremtrer for oss i vår livsverden som den eneste virkelighet vi vet noe om. Barns ulike erfaringer av fenomener i møte med andre barn kan dermed føre til at det skapes en felles grunn, men det kan også føre til en konfliktfylt sameksistens og brudd i kommunikasjonen.

Min kunnskap om verden er gitt til meg gjennom min kropp, ifølge Merleau-Ponty (2002). Enhver persepsjon av en ting, en form eller en størrelse er en persepsjon som referer tilbake til en posisjon av verden og til et system av erfaringer, hvor min kropp er uunngåelig sammenkopledd til fenomenet (Merleau-Ponty, 2002, s. 353-354). Gjennom Merleau-Pontys (2002, s. 15-29) beskrivelse av figur-bakgrunn eller «object-horizon structure» (Merleau-Ponty, 2002, s. 79) og kroppens forankring, kan gjenstander (som figur) og avstander til gjenstander tre frem gjennom en bakgrunn. Som levde kropper kan barna bevege seg i barnehagen og ut fra kroppens forankring engasjere seg i ulike fenomener. Johansson (1999) trekker fram at barn uttrykker mening når de handler eller engasjerer seg på en bestemt måte, og ting/gjenstander gis en bestemt mening som kan føre til bestemte handlinger. Merleau-Ponty (2002) viser at det å rette seg mot et fenomen, bør forstås som en kreativ operasjon. Når barn engasjerer seg med et fenomen, kan det dermed forstås som et møte der fenomenet utforskes på bakgrunn av en kroppslig forankring.

Fenomener (som gjenstander) i barnehagen har og gis ulik betydning, og enkelte gjenstander vil fremstå som mer appellerende enn andre (jf. Bengtsson, 2013b). Heidegger (2007) påpeker at det å forstå handler om en utlegging, hvor vi ikke forstår noe som noe helt nytt, men hvor vi tilegner oss en forståelse ut fra det som allerede er forstått ved å utlegge dette. Når barna engasjerer seg med et fenomen, oppstår dermed et samspill mellom den levde kropp og den kreativiteten eller nysgjerrigheten som viser seg for barnet. Gadamer (2010) gir en beskrivelse av *spillet*, der spillet ikke nødvendigvis krever en medspiller, men det må være noen som spiller med og som kommer med et mottrekk.

Det må være en form for spenning og utfordring i det som barna engasjerer seg i. Barnas engasjement overfor fenomener, som for eksempel en gjenstand, kan dermed være en mer personlig utforskning som kan skape et engasjement og etablere møter med andre barn. Gjenstandens betydning og bruken av den, samt ulike kroppslige uttrykk, vil også kunne fortone seg som en uoverensstemmelse ut fra ulike kroppslige forankringer - og kan medføre brudd i kommunikasjonen.

Det å se en gjenstand, kan enten fortone seg som å ha den i randen av synsfeltet sitt, eller man kan reagere på en eventuell oppfordring som gjenstanden kan gi, gjennom å fokusere på den. Merleau-Ponty (2002, s. 77-83) viser til at vi forankrer oss i en gjenstand når vi fokuserer på den; vi trenger inn i gjenstanden, og i én og samme bevegelse lukkes landskapet - og gjenstanden åpnes. En gjenstand kan forstås som å være i et system med øvrige gjenstander, hvor den ene ikke kan vise seg uten å skjule den andre. Dette kan forstås som at barna gjennom persepsjon kan rette blikket sitt mot en konkret gjenstand (eksempelvis en bil, en legofigur, en dukke eller en dukkevogn), slik at denne konkrete gjenstanden blir framtrædende og øvrige gjenstander rundt blir bakgrunn.

Ved å flytte blikket kan man fokusere på nye gjenstander – gjenstandene kan bli framtrædende og andre gjenstander blir bakgrunn. Barnas fokusering på gjenstander kan videre ha betydning for om det oppstår et møte, om møtet vedvarer, eller om kommunikasjonen brytes. Det å betrakte en gjenstand er, ifølge Merleau-Ponty (1994, s. 93-103), som å komme til å bebo den; gjenstanden skaper en posisjon og et utgangspunkt for betraktningen av andre fenomener. Barnas aktiviteter i barnehagen kan ta utgangspunkt i en eller flere gjenstander (eksempelvis legobil, legohus og legofigur, eller dukke, dukkevogn og seng), der gjenstander som et system og et utgangspunkt for andre gjenstander i en pågående aktivitet, kan komme til uttrykk i barns møter med hverandre. Når barn griper gjenstander og «installere» seg i større gjenstander (som organisten som installerer seg i orgelet), kan man forstås det som at kroppen og gjenstanden blir ett. Gjenstanders utforming (eksempelvis en

stor madrass eller en legobuss), gjenstandens appell og betydning i barnas aktiviteter og dens relasjon til andre gjenstander, kan dermed være en sentral del av barnehagebarns kommunikasjon i møter med hverandre – det kan føre til både kontinuitet og brudd.

3.1.4 Kroppens romlighet

Merleau-Ponty (2002, s. 95) viser til at kroppen består av to integrerte lag som influerer hverandre - den aktuelle kroppen og den tilvante kroppen. Kroppen er i seg selv ikke en øyeblikkelig, enkeltstående, full opplevelse, ettersom opplevelser også er noe som kan ha en sammenheng med tidligere erfaringer. Barna retter seg altså ikke bare mot fenomener pre-refleksivt, men også ut fra kroppens tidligere persepsjoner av verden. Når barna møter et fenomen, eksempelvis en gjenstand eller et annet barn, så virker den tilvante kropp inn på den aktuelle, det som barnet persiperer her-og-nå. Den aktuelle og tilvante kropp influerer hverandre vekselvis, og hvordan dette vektet, kan variere i ulike situasjoner. Barna kan møte andre barn og situasjoner ut fra det som kroppen er vant med – kroppens forankring og perspektiv på verden. I møte med mennesker og situasjoner kan det samtidig være erfaringer som vil influere den tilvante kropp – og skape behov for en kroppslig læring og en kroppslig refleksjon. Gjennom flere erfaringer, altså flere og ulike møter, vil den aktuelle kropp influere den tilvante. En bevegelse er lært når kroppen har lært den, det vil si når kroppen har «forankret» den i sin «verden» (Merleau-Ponty, 1994, s. 92). Lærte «bevegelser» blir til pre-refleksive bevegelser med kroppen, eller pre-refleksive møter med fenomener – en del av den tilvante kropp. Barnas kropper er små, de har ikke alltid lært seg å beherske kroppen, og de forholder seg til verden med hele kroppen. Dette kan både gi muligheter og føre til begrensninger.

En bevegelse omhandler ikke bare motorikk; det å bevege sin kropp er å rette den mot gjenstander eller fenomener, samt la den besvare de utfordringene den utsettes for. Merleau-Ponty (2002, s. 87-102) viser til fantomlem og anosognosi når han beskriver påvirkningen mellom den

aktuelle og tilvante kropp. Hos barn er dette blant annet framtreddende i deres kroppslige reise fra det å krype til det å kunne reise seg, før en etter hvert tar sine første skritt og går rundt i rommet. Nye bevegelser skal læres, og nye fenomener kan framtre, hvor nye erfaringer kan bidra til en ny forståelse som etter hvert kan erfares pre-refleksivt. I barns møter med hverandre kan samspillet mellom den tilvante og den aktuelle kropp eksempelvis være framtreddende gjennom hvem barna retter seg mot, og hvilke aktiviteter barna engasjerer seg i. Dette kan videre influere barns uttrykk for fenomenene kontinuitet og brudd i kommunikasjonen.

Merleau-Ponty (1994, 2002) trekker også frem kroppens romlighet, hvor kroppen utgjør en helhet som kan forstås som en kroppsholdning. En holdning eller en væremåte influerer kroppens handlinger i bestemte situasjoner. Kroppslige erfaringer og kroppslige forutsetninger kan dermed få betydning for barns væremåte når de beveger seg i verden. Gjennom bevegelsen kan de også influere andre barn (med sin væremåte). Merleau-Ponty (1994, s. 41-46) viser til to forståelser for måter kroppen beveger seg og «bebor» rommet på – en posisjonsromlighet og en situasjonsromlighet. En posisjonsromlighet baserer seg på kroppens bestemte posisjon i rommet, og en situasjonsromlighet viser til menneskers deltakelse i bestemt situasjoner; det at kroppen er i gang med en oppgave fremfor en annen oppgave i en annen situasjon. Den levde kroppen og dens væremåte, og hvordan den «bebor» rommet og eventuelt ulike gjenstander, vil dermed influere andre levde kropper i samme felt – i et tilgjengelig meningsfelt bestående av ulike sansbare fenomener. Ved at barna beveger seg i barnehagen og engasjerer seg med eksempelvis gjenstander, kan det skapes ulike aktiviteter som vil kunne influere andre barn. Holgersen (2002, s. 51) viser til hvordan barn kan «ta rommet i sin besittelse» i musikkundervisningen, og at det skapes et «levd rom» eller et musikalsk rom som barna *bebor*. Ut fra barns uttrykk for en romlighet kan aktiviteter som skapes, både føre til at møter etableres, og at barna «bebor» et rom med et bestemt innhold. Samtidig kan en

posisjonsromlighet og en situasjonsromlighet også komme til uttrykk som et vern eller en beskyttelse av pågående aktivitet. Barnas bruk av rommet, deres kroppslige uttrykk i møte med hverandre, og deres engasjement i fenomener som for eksempel gjenstander, kan bidra til en beskrivelse av barnas erfaringer av fenomenene kontinuitet og brudd i kommunikasjonen – samt dynamikken mellom disse fenomenene.

3.1.5 Sammenfatning av studiens teoretiske rammeverk

Med utgangspunkt i en livsverdenfenomenologisk tilnærming til fenomenet møter mellom barn forstås barnet og verden som noe som er uatskillelig sammenkoplet til hverandre. Kommunikasjon forstås som kroppslige uttrykk og som en eksistensiell del av å *være til* verden. Som levde kropper beveger barna seg i barnehagen, der de influerer og influeres av ulike fenomener. Når barna utforsker ulike fenomener, kan de etablere og opprettholde møter, samtidig som det også kan oppstå brudd i kommunikasjonen. Den kroppslige forankringen og rommet kan influere ulike aktiviteter som skapes, som videre kan influere barnas møter. Et møte konstitueres gjennom at barna retter seg mot hverandre, betrakter hverandre og gir et svar på et initiativ gjennom kroppslige uttrykk og handlinger. Kontinuitet handler om at møtet vedvarer, og at barna gjennom en åpenhet uttrykker et engasjement for hverandre og hverandres ulike initiativer. Brudd innebærer at møtet oppløses, og at barna ikke lenger betrakter hverandre og hverandres initiativer gjennom at de gir uttrykk for å engasjere seg i *noe* eller *noen* andre. Åpenheten og tilliten til den andre fremstår ut fra det teoretiske rammeverket som viktig for møtet. Det er samtidig alltid et element av usikkerhet og sårbarhet når et møte skal etableres, hvor uttrykk skal tolkes, og ulike væremåter skal finne en form for felles grunn. Konflikter kan oppstå, og barn kan forsøke å unngå hverandre. Ulike erfaringer av møter med andre barn kan også føre til en større mistenksomhet mot fremtidige møter. Livsverden er tvetydig ved at den både er subjektiv og objektiv samtidig. Denne

tvetydigheten trer fram når møter mellom barn og fenomenene kontinuitet og brudd i kommunikasjonen beskrives med utgangspunkt i barnas kroppslige uttrykk. Forståelsen av barnehagen som et perseptuelt meningsfelt, møter mellom barn i dette meningsfeltet, hva som kan kjennetegne kontinuitet og brudd i kommunikasjonen, betydningen av fenomener og bruken av fenomener i møtet, samt kroppens romlighet, er dermed sentrale for denne studiens analyse av barns møter med hverandre og beskrivelsen av dynamikken mellom kontinuitet og brudd i kommunikasjonen.

4 Metodologi

Denne studien har en tilnærming til fenomenologien som en «måte å tenke på». Det betyr at de ontologiske og epistemologiske antakelsene ligger som et «bakteppe», og at kunnskapen om studiens tematikk skapes gjennom at barnas uttrykk for fenomenene kontinuitet og brudd får «tale». Studiens filosofiske antakelser skaper et rammeverk for tematikken, gjennomføringen, analysen av empiri, presentasjon av resultater og diskusjonen av studiens resultater og bidrag til forskningsfeltet. I denne delen gis det først en introduksjon til hvordan studiens teoretiske rammeverk og en livsverden-hermeneutikk, har influert valg av metode og tolkningen av empirien. Videre beskrives feltarbeidet, etiske aspekter og analyseprosessen. Avslutningsvis diskuteres studiens kvalitet.

4.1 *En tilnærming til og en tolkning av barns livsverden*

All empirisk forskning forsøker å skape kunnskap om en bestemt del av virkeligheten. I denne prosessen ligger det noen antakelser om virkeligheten og hvordan det er mulig å fremskaffe seg kunnskaper om den. Teorier bak slike antakelser tilhører to ulike greiner innenfor filosofien – ontologiske- og epistemologiske antakelser (Bengtsson, 2005, 2013b). Denzin & Lincoln (2008) beskriver dette som forskerens fortolkende rammeverk. De ontologiske og epistemologiske antakelsene får metodologiske konsekvenser ved de legger føringer for metodiske valg og tolkningen av empiri (Bengtsson, 2005, 2013b). Denne studien faller inn under det som Denzin & Lincoln (2008) betegner som en kvalitativ fortolkende tilnærming, hvor forskning med ulike fortolkende tilnærminger antas å gi viktig innsikt og kunnskap. Denzin & Lincoln (2008) påpeker at det er ingen enkeltstående fortolkende sannheter, men et mangfold av tilnærminger der alle har sine egne kriterier for å evaluere fortolkningen. I denne studien bygger jeg på Bengtssons (2005, 2013a,

2013b) beskrivelser av en livsverdenfenomenologisk tilnærming med utgangspunkt i Merleau-Pontys filosofi om livsverden og tolkningsbegreper fra en livsverden-hermeneutikk. En slik studie har en undersøkende karakter, hvor ulike valg i forskningsprosessen skjer på bakgrunn av en kombinasjon mellom forskningsspørsmål og en regional ontologi (Bengtsson, 2013b).

En tilnærming til en studie ut fra en livsverden-ontologi, viser til en kompleks virkelighet som også er i tråd med blant annet nyere syn på barn, barndom og barns utvikling (jf. Glaser, Størksen & Drugli, 2014; Sommer, 2012, 2014; Stern, 2003). Virkelighetene reduseres ikke til en dualisme eller en monisme, men tilnærmingen framhever at det indre (det mentale) og det ytre (materie) står i et gjensidig forhold når barn skaper mening om seg selv og verden (Bengtsson, 2013b). Barn deltar aktivt i denne meningsskapingen (jf. Glaser, Størksen & Drugli, 2014; Sommer, 2014; Stern, 2003). I en studie av de yngste barnas kommunikasjon der de erfarer og skaper mening i møte med andre barn i barnehagen, kan en livsverdenfenomenologi og Merleau-Pontys betraktning av *levd kropp* bidra til denne forståelsen av det meningsskapende barnet i en kompleks virkelighet. Barnehagen ses som en del av barnas livsverden der barns erfaringer og uttrykk skal framheves og tolkes gjennom at det skapes møter mellom livsverdener. Kommunikasjonen mellom barn forstås som kroppslig, og den levde kropp utgjør en udelelig enhet av kroppen som et subjekt – både det indre og det ytre. Barns væremåte, deres handlinger og uttrykk når de beveger seg i barnehagen, gir dermed en mulighet til å forstå *noe* (bestemte fenomener) om barnas liv.

Livsverden fremstår som tvetydig, en tvetydighet som fremhever viktigheten av både helheten og mangfoldet i det som studeres (Johansson, 1999). Helheten omhandler det at kommunikasjonen og møtene mellom barna kan ha visse felles trekk. Dette er en helhet som også har bakgrunn i en felles innflytelse, der barns møter med hverandre kan påvirke deres forståelse av seg selv, andre mennesker og den verden

de beveger seg i. Mangfoldet i møter mellom barn omhandler barnas ulike uttrykk når de erfarer et møte - det som Van Manen (1990) beskriver som det unike. Mangfoldet viser dermed til variasjoner i barns uttrykk for både fenomenene kontinuitet og brudd. Bengtsson (2013b) viser til at en mening erfares i de kroppslige bevegelsene, der de - sammen med meningen til en bestemt omgivelse av spesielle gjenstander og andre mennesker - skaper en bestemt verden av mening for barna og meg som forsker. Helheten i det som studeres omhandler dermed også det at jeg som forsker er en del av barnas livsverden når de uttrykker seg i møter med hverandre – og motsatt. Min tilstedeværelse i et feltarbeid influerer barnas møter og dermed også den pågående og påfølgende analysen. Møtet med barna i en barnehagekontekst er samtidig viktig for å skape en ny forståelse av fenomener som studeres. Bengtsson (2005, s. 40) viser til at utgangspunktet er forskerens verden, men gjennom et møte med andre mennesker konfronteres forskeren med andre verdener. Kompleksiteten og tvetydigheten ved at forskeren og de som studeres, influerer hverandre, samt at forforståelsen er et utgangspunkt for forståelsen, er noe som forskeren er nødt til å leve med (Bengtsson, 2013b). Beskrivelser av og refleksjoner om min innflytelse (som forsker) på forskningsprosessen er et viktig aspekt når helhet og mangfold skrives frem. Dette gjelder både i forkant av feltarbeidet, under feltarbeidet og i mitt møte med studiens empiri i etterkant av feltarbeidet.

I en livsverdenfenomenologisk tilnærming ligger det en implisitt forståelse av at de som studeres, og forskeren er uatskillelig forbundet med deres ulike livsverdener (Bengtsson, 2005, 2013b). For å forstå barns møter og uttrykk for fenomenene kontinuitet og brudd må vi forstå dem i den levde konteksten der situasjonen har sin mening. Møter, eller broer, mellom forskerens (min forforståelse, som også ligger implisitt i studiens antakelser) og barnas livsverden må skapes/bygges som et utgangspunkt for å skape ny kunnskap om studiens tematikk. Jeg har gjennomført et feltarbeid i en delvis basestrukturert barnehage, der jeg på bakgrunn av studiens filosofiske antakelser har valgt

videoobservasjon og feltnotater som metode. Tilnærmingen til en analyse av studiens empiri tar utgangspunkt i begreper fra Gadamer (2010) og Heidegger (2007) - det Bengtsson (2005, 2013b) beskriver som en livsverden-hermeneutikk. I tillegg til har jeg anvendt begreper fra Van Manen (1990). Livsverden-hermeneutikken utvider dermed også en livsverdenfenomenologisk forankring gjennom begreper til en gjennomføring av analysen av studiens empiriske materiale.

4.1.1 En livsverden-hermeneutikk

Denne studien tar utgangspunkt i en livsverden-hermeneutikk. Gjennom en videreutvikling av den transcendentale fenomenologien og den «klassiske» hermeneutikken introduserte Heidegger hermeneutikken i fenomenologien og det som kan betegnes som en livsverden-hermeneutikk (jf. Bengtsson, 2013b). Heideggers livsverden-hermeneutikk har blitt videreutviklet av blant annet Gadamer (2010). I en livsverdenfenomenologisk studie kan hermeneutikken både bidra til tolkningsarbeidet og bearbeidelsen av empiri. Et sentralt aspekt ved hermeneutikkens kunnskapssyn er at fenomener må forstås og tolkes gjennom å skape møter mellom forskeren og det som studeres (Bengtsson, 2005, 2013b) – et møte mellom barnas og forskerens livsverden. Barns forståelse og intensjoner er noe som kan framtre gjennom deres kroppslige uttrykk. Det er mulig å observere barns kroppslige uttrykk og, gjennom en hermeneutisk tilnærming, forsøke å tolke barns erfaringer av møter med hverandre.

For å skildre møter mellom livsverdener arbeider en seg gjennom de empiriske data ved å alternere mellom del og helhet⁸. Heidegger (2007) viser til at forskeren alltid er en del av en kulturell og historisk

⁸ Alvesson & Sköldberg (2008) trekker et skille mellom en objektiviserende hermeneutikk (blant annet Dilthey) og en aletisk hermeneutikk (Heidegger, Gadamer & Ricoeur), hvor Heidegger, Gadamer og Ricoeur hviler på en fenomenologisk grunn (Bengtsson, 2005, 2013b; Johansson, 1999). Den klassiske eller mer objektiviserende hermeneutikken retter seg i utgangspunkt mot å studere (bibel)tekster, mens tolkninger og forståelse i en livsverden-tilnærming også inkluderer redskaper og handlinger (Bengtsson, 2013b). Heideggers hermeneutiske utvikling med utgangspunkt i en forståelse av livsverden bryter også med den objektiviserende hermeneutikkens polarisering av subjekt-objekt (Alvesson & Sköldberg, 2008).

livsverden. Forskerens livsverden er en forankring av en virkelighet som skaper forståelse, misforståelse og undring i møte med andre livsverdener som studeres. Som forsker har jeg med meg en forforståelse inn i feltarbeidet som både influerer initiale tolkninger i feltarbeidsprosessen og i mitt møte med studiens empiri etter endt feltarbeid. Mine erfaringer som menneske, de forskningssamfunn som jeg er en del av, min oversikt over tidligere studier på feltet som studeres, og de filosofiske antakelsene som ligger til grunn for studiens formål og forskningsspørsmål, utgjør til sammen min forforståelse. Jeg har valgt et tema og fokus for studien, og studien har en forankring innenfor en bestemt «bevegelse» i fenomenologien. Jeg støtter meg til det som betegnes som en «livsverdenfenomenologi» og «livsverdenhermeneutikk», hvor kommunikasjon forstås som kroppslige uttrykk, og analyse av tekster forstås som analyser av observasjoner. Min forforståelse er også influert av mine personlige erfaringer og min arbeidserfaring fra blant annet barnehagen, barne- og ungdomspsykiatrien og institutt for barnehagelærerutdanning. Det at jeg er en del av et forskningsmiljø ved et universitet, er sammenvevd med mitt syn på barn og barns møter med hverandre. Videre har mitt arbeid innenfor psykiatrien og som spesialpedagog i barnehagen influert min forforståelse av barns møter – og kanskje særlig dette som omhandler fenomenet brudd. Tematikken jeg har valgt i denne studien er jo dermed også preget av mine ulike erfaringer og min horisont. Min rolle som forsker, min forforståelse og min livsverdenslige delaktighet i barnas livsverden er et sentralt og viktig aspekt ved valgt tilnærming. En kunnskap om forskningsfeltet kan være en styrke, men det fordrer også en bevissthet *om* og en erkjennelse *av* egen forforståelse, slik at dette ikke forhindrer muligheten for å avdekke nye aspekter ved de fenomen som studeres (Jernes, 2013).

Det å forstå forutsetter en forforståelse. Jeg har utfordret min forforståelse ved hjelp av begreper fra Heidegger (2007), Gadamer

(2010) og Van Manen (1990)⁹. Analysen av det empiriske materialet og det å skape en forståelse av fenomenene kontinuitet og brudd i barns møter, tar utgangspunkt i Heideggers beskrivelse av *utlegning* og Gadamer's beskrivelse av *å gå i dialog*, samt Van Manens beskrivelser av *fenomenologiske temaer* og betydningen av *å skrive* i forskningsprosessen.

For-dommer og tilvante tankemønstres betydning for forståelsen av fenomener

Gadamer (2010) retter vitenskapskritikk mot fremstillingen av mennesker som objekter som kan forklares, og hans tanker er med på å videreutvikle forståelsen av pendlingen mellom del og helhet – som er en sentral dimensjon ved hermeneutikken. Gadamer (2010) er inspirert av Heidegger (2007) og hans hermeneutiske vending; der forståelsen oppstår i en slags influerende interaksjon mellom «teksten» og fortolkerens bevegelse. Det å forstå noen andre, den «fremmede», kan ifølge Gadamer (2010, s. 424) bare skje gjennom dialogen. I denne studien beskriver dialogen møter mellom livsverdener. I det øyeblikket man trer inn i dialogen med et annet menneske, trer man på et vis inn i et felles rom, et møtested som kan inneholde et utall av meninger. For at jeg som forsker skal forstå, må jeg med støtte i Gadamer's (2010) beskrivelse, sette mine for-dommer (forråd) på spill. Dette handler om å åpne opp for den andre og anerkjenne den andre som potensielt mer fornuftig enn seg selv. Det gjelder å være bevisst egen forutinntatthet og slik la «teksten» og dens særegenhet komme til syne. I mitt møte med barna og observasjonene av deres møter, så betyr Gadamer's beskrivelse av dialogen at jeg har strebet etter å la barnas uttrykk få autoritet og bli

⁹ Van Manens (1990) «hermeneutiske fenomenologi» er en mer praktisk orientert retning som har sitt utgangspunkt i det som kan betegnes som «Utrecht-skolen», som også legger vekt på det metodiske. Van Manen (1990) viser til at fenomenologien beskriver hvordan en skal orientere seg til de levde erfaringene, mens hermeneutikken beskriver hvordan en kan tolke livets «tekst». Retningen kan samtidig forstås som mer impresjonistisk med (stor vektning på den subjektive forskeren) og mangelfull i diskusjonen om prosessen rundt studiens resultater (jf. Bengtsson, 2013b). I denne studien brukes Van Manens begreper for en analyse av observasjonene ut fra en livsverdefenomenologisk tilnærming.

framtrædende i forskningsprosessen. Det at mennesker har autoritet, er basert på en anerkjennelse *og* erkjennelse av at andres oppfatninger kan ha forrang fremfor egne oppfatninger (Gadamer, 2010). Ifølge Gadamer (2010) er det språket som åpner opp verden og som gjør den forståelig, og språket i denne studien forstås som nevnt som barns kroppslige uttrykk (jf. Merleau-Ponty, 2002). Det å forstå et språk kan samtidig være en farefull ferd der ulike språklige vendinger kan føre forskeren langt bort fra startpunktet i lesningen av observasjonene. Barnas uttrykk skal fremheves, men åpenheten til språket må også relateres til studiens valgte tematikk. I mitt møte med observasjonene har jeg forsøkt å forstå kommunikasjonen mellom barna med hensyn til fenomenene kontinuitet og brudd.

Språket (de kroppslige uttrykkene) er det midtpunktet hvor samtalepartnerne kan oppnå en gjensidig forståelse. Det å oversette en observasjon av barns møter og kroppslige uttrykk handler om en utlegning og ikke en reproduksjon. Når vi møter et annet menneske, møter vi en annen forståelseshorisont (Gadamer, 2010). Målet med samtalen mellom forskeren og observasjonene er å forsøke å forstå den andres horisont. Merleau-Ponty (2002) viser til at vi aldri fullt ut kan forstå den andres perspektiv, noe som tilsier at Gadamers beskrivelser av dialogen i denne studien forstås som å skape et *møte mellom forståelseshorisonter*. I dette møtet er det mulig å oppnå en viss forståelse om fenomenene som studeres, og studiens forskningsfokus – barns erfaringer av møter med hverandre – oppstår i dialogen mellom meg som forsker og observasjonene av barna som deltar i studien. Dialogen er således både en del av observasjonene som gjøres i feltarbeidet, og en del av møtet som finner sted i analysen av observasjonene (jf. Johansson, 2011b; Johansson & Løkken, 2013). I feltarbeidet har mitt møte med barna og deres uttrykk influert initiale tolkninger og de valg som jeg tar (eksempelvis hvilke barn og hvilke situasjoner som filmes). Etter feltarbeidet har *min* forforståelse blitt utfordret gjennom dialogen og mitt møte med barnas horisonter, en

utvidet lesning av teori, der ny forståelse har kunnet framtre. Møter med barnas forståelseshorisonter er dermed nødvendige for at jeg stiller spørsmål rundt min egen, og gjennom et slikt møte kan jeg bli mine egne for-dommer bevisst.

Heidegger (2007) viser til at enhver utlegning av en tekst må skjerme seg mot vilkårlige innfall og vaner som kan bidra til å hemme forståelsen. I dette arbeidet må en være på vakt mot tilvante tankemønstre og rette blikket mot saken selv – det vil i denne sammenheng si barnas uttrykk for kontinuitet og brudd. I det jeg som forsker forsøker å forstå en observasjon, utkaster jeg en første mening for observasjonen. Denne meningen oppstår fordi observasjonen leses med visse forventinger om at den skal ha en bestemt mening – en forforståelse for hvordan en observasjon kan tolkes. En kan si at forståelsen av en observasjon handler om det å utarbeide et slikt for-utkast, for så å stadig revidere dette utkastet i lys av det som åpenbarer seg etter hvert som en trenger inn i observasjonen og en utvidet lesning av teoretiske begrep. Gjennom å pendle mellom del og helhet, både under- og etter feltarbeidet, kunne barnas uttrykk i observasjonene utfordre og videreutvikle mine for-utkast. En fortolkning begynner med for-begreper som erstattes av mer presise begreper, og prosessen med stadige nye utkast var med på å utgjøre forståelsen og fortolkningens bevegelse. Denne prosessen startet allerede da jeg valgte hva jeg skulle fokusere på i observasjonene og utviklingen av feltarbeidet, før møtet med det empiriske materialet skapte nye prosesser med utviklingen av begreper da jeg analyserte observasjonene.

Gjennom at barns møter med hverandre og deres uttrykk for fenomenene kontinuitet og brudd ble løftet frem som en forgrunn for beskrivelsen av fenomenene, kunne jeg som forsker gå i dialog med denne beskrivelsen og utfordre mine egne antakelser. Slik kunne det skapes *møter mellom horisonter* (barnas horisont og min horisont). Det handlet om å stadig (om)prøve min forståelse av barnas uttrykk i møte med hverandre ut fra en dialog mellom beskrivelsen av barnas møter, meg som forsker og en

utvidet lesning av teori. Johansson (2011b) viser til en analytisk nærhet og distanse ved at forskeren distanserer seg fra de levde erfaringene og tolkningene som tas for gitt. Gjennom å pendle mellom en nærhet til empirien og en distanse til og en kritisk granskning av ulike tolkninger har jeg arbeidet med å skape nye nivåer for forståelsen. For-begreper har blitt utarbeidet og bevegelsen mot nye utkast og møter mellom horisonter har vendt seg mot saken selv (jf. Heidegger, 2007) – barns møter og deres uttrykk for de fenomenene som studeres. Beskrivelser av *dialogen* og *utlegging* har dannet grunnlaget for det jeg betegner som en åpenhet til empirien, og det at empirien får «tale». Det Gadamer og Heidegger beskriver som å gå i en dialog og fortolkningens bevegelse, blir av Van Manen (1990) beskrevet som et forsøk på å frembringe fenomenologiske temaer.

Fenomenologiske temaer

Temaer kan forstås som punkter eller knutepunkter i vårt nett av levde erfaringer, eller det som Van Manen (1990, s. 90) beskriver som «stjerner som utgjør universet av mening». Å skape temaer kan hjelpe oss å forstå, og framstillingen av temaer er en prosess der innsiktsfull invensjon og utforskning kan bidra til ny forståelse og ny innsikt. Van Manen (1990, s. 92) viser til at det generelt finnes tre tilnærminger som avdekker ulike tematiske aspekter ved et fenomen: 1. En helhetlig lesning av teksten eller situasjonene, 2. En selektiv lesning for å avdekke deler der fenomenet som studeres, er framtreddende, 3. En mer detaljert lesning der man studerer enkelte sekvenser eller situasjoner nøye for å gi deres beskrivelse av fenomenet. Disse tre delene må samtidig ikke forstås som en oppskrift med en bestemt rekkefølge, men mer som ulike tilnærminger som forskeren kan innta for å finne ulike temaer til det fenomenet som studeres. Tilnærmingen til å beskrive ulike fenomenologiske temaer har samtidig vært innvevd i arbeidet med å skape et møte mellom horisonter (jf. Gadamer, 2010), utviklingen av for-begreper og mer presise begreper (jf. Heidegger, 2007), skape en analytisk nærhet og distanse til empirien (jf. Johansson, 2011b) samt en

utvidet lesning av teori. Van Manen (1990) trekker fram at i en prosess der ulike temaer begynner å framtre, kan det være at enkelte temaer fremstår som gjentakende, beslektede og felles. Ulike observasjoner kan samtidig fremstå som til dels motstridende med hensyn til framtrede temaer, hvor nye lesninger kan videreutvikle de fenomenologiske temaene og utvide forståelsen av fenomenene kontinuitet og brudd og dynamikkene mellom dem. Arbeidet med å synliggjøre ulike fenomenologiske temaer har vært en pendling mellom observasjonenes del og helhet. Jeg har samlet likheter og forskjeller i barnas uttrykk i temaer og utfordret dem gjennom et møte med min forforståelse og en utvidet lesning av teori. En forforståelse av fenomenene kontinuitet og brudd har dannet utgangspunkt for en ny forståelse. Prosessen med å skape fenomenologiske temaer kan bidra til en ny forståelse gjennom møtet med det empiriske materialet. For å undersøke nye verdener må vi vite for å finne, men vi må samtidig finne for å kunne vite (Bengtsson, 2013b).

4.2 Feltarbeidet

Feltarbeidet for denne studien ble utført våren 2011 i en periode på ca. 4 måneder, hvor barns møter med hverandre ble observert 2-4 dager i uken. I denne delen vil jeg gi en beskrivelse av hvem som har medvirket i studien, hvilke situasjoner som er valgt, anvendte metoder og feltarbeidets gjennomføring.

Medvirkende i studien

Feltarbeidet ble gjennomført i en middels stor og delvis basestrukturert barnehage¹⁰, med 4 ulike baser og enkelte fellesrom. Utvalget bestod opprinnelig av to baser: (A) 21 barn i alderen 1-3 år og 7 voksne, og (B) 23 barn i alderen 2-4 år og 4 voksne. Under feltarbeidsperioden ble

¹⁰ Barnehagen brukte selv denne betegnelsen. De ulike basene minnet om avdelinger – de hadde egne garderober og ulike rom/lekerom. Enkelte rom i barnehagen (eksempelvis formingsrom og gymsal) var felles og tilgjengelig for de ulike basene.

fokuset for observasjonene i økende grad rettet mot base A. Studiens resultater bygger dermed på møter mellom barn i en barnegruppe bestående av 21 barn i alderen 1-3 år. De voksne i base A bestod av 2 utdannede førskolelærere, 1 utdannet barnevernspedagog, og 4 assistenter. Den ene førskolelæreren var i permisjon under store deler av feltarbeidet og det ble også benyttet vikarer.

Utgangspunktet for å undersøke barns møter med hverandre har vært et ønske om å skape en forståelse av dette fenomenet ut fra barnas erfaringer i en barnehagekontekst. Analysen startet ved at jeg som forsker velger hvilke møter som observeres, samtidig som den har blitt videreutviklet gjennom feltarbeidsprosessen og i møte mellom min egen livsverden og barnas livsverden. Ifølge Aase & Fossåskaret (2010) oppholdet forskeren i et feltarbeid seg i en periode blant de fenomenene som studeres, og forskeren tar gjerne med seg det som kan forstås som en skisse av en prosjektplan, inn i feltet – her med utgangspunkt i møter mellom barn og fokus på fenomenene kontinuitet og brudd¹¹, og videre med hensyn til dynamikken mellom dem. Johansson (2011b) viser til at det kan skapes et *delt livsrom*, hvor forskeren må strebe etter å skape et mentalt og fysisk intersubjektivt rom mellom forskeren og barna. Nærhet og tillit mellom meg og barna har dermed vært viktig under gjennomføringen av studien, og kjennskap til barna har stått sentralt i det etiske ansvaret som ligger hos meg som forsker.

Valget av barnegruppe var et mer strategisk valg ut fra studiens fokus (jf. Bengtsson, 2013b); det vil si målsettingen om å studere *de yngste barnas* møter med hverandre *i en barnehagekontekst*. Feltarbeidet startet i base A, der det ble etablert en kjennskap til barna og deres ulike møter samt ulike situasjoner som var interessante å følge opp. Feltarbeidet er en undersøkende prosess der man studerer uttrykte meninger om et bestemt

¹¹ Studien er i utgangspunktet en del av prosjektet «CARING, DISCIPLINED AND DEMOCRATIC GIRLS AND BOYS IN PRE-SCHOOL» ledet av Eva Johansson, hvor møtet, kommunikasjon, kontinuitet og brudd, samt uttrykk for verdier i møter mellom barn, skulle studeres. Spørsmål som omhandlet verdier ble tilsidesatt til fordel for fokus på beskrivelsen av møtet og kommunikasjon i starten av analysen, og de ble etter hvert forlatt i løpet av analyseprosessen.

fenomen i andre menneskers livsverden. Aase & Fossåskaret (2010) viser til at antall informanter, innhold i forskningsspørsmålene, situasjoner, observasjonsposisjoner og lignende er gjerne noe som besluttes underveis i prosessen, gjennom en opplevelse av feltet som studeres. Van Manen (1990) understreker også at selv om en fenomenologisk tilnærming til forskning kan ta flere retninger, er det viktig at forskeren opprettholder et tematisk fokus, en ramme for prosjektet, slik at forskeren og det prosjektet som skapes i et feltarbeid, ikke spriker i ulike retninger. Antall deltakere eller antall baser var dermed ikke avgjørende for å gjennomføre studien, og på bakgrunn av en opplevd rikdom i data fra base A valgte jeg etter hvert å avslutte feltarbeidet i base B. Ut fra ulike samfunnsmessige endringer var det samtidig ønskelig å rette søkelyset mot en viss struktur på institusjonen. Den utvalgte barnehagens organisasjonsform, og særlig størrelsen på barnegruppen, hadde betydning for valget av hvor feltarbeidet ble gjennomført. Studien har ikke tatt hensyn til barnas bakgrunn – ut fra en tradisjonell bemerkelse. Noen av barna er tospråklige, og det finnes to søskenpar i barnegruppen.

Valg av situasjoner

Møter mellom barn ble observert i den såkalte fri-lek-perioden, tidspunktet mellom frokost og lunsj. Dette hadde sin bakgrunn i et ønske om å studere aktiviteter og møter som i større grad var initiert av barna selv. Fokuset var i utgangspunktet på situasjoner der barna oppsøkte hverandre og der barna var sammen. Valg av ulike rom og situasjoner var noe som jeg foretok underveis i feltarbeidet, og jeg har forsøkt å forbli åpen til et mangfold av møter og møtesteder. Bengtsson (2013b) viser til at enkelte observasjoner av meningsfulle handlinger kan være utgangspunktet for nye og utvide observasjoner, og disse kan forme en fortolkende prosess som tar i betraktning tidligere, nåværende og fremtidige situasjoner. En prosess som har sin bakgrunn i møter mellom forståelseshorisonter (jf. Gadamer, 2010), og gjennom en revidering av det som åpenbarer seg (jf. Heidegger, 2007) under et feltarbeid. Både

valg av steder og møter mellom bestemte barn er en del av min fortolkende prosess i feltarbeidet. Steder som «lekerommet», «gymsalen», og «legokroken» fremstod ofte som et utgangspunkt for barns møter, i studiens datamateriale. Dette var steder jeg underveis i feltarbeidet i stor grad oppsøkte, fordi det ofte var flere barn der, i tillegg til at disse stedene også fungerte godt med tanke på min egen posisjon under gjennomføringen av observasjonene. Selv om alle barna er en del av observasjonsmaterialet, viser også datamaterialet i sin helhet at enkelte barn og deres møter i større grad er representert. Dette har sammenheng med at jeg oppdaget at barn var involvert i ulike slags møter som gjerne kunne erfares som vedvarende, eller ved at de var preget av konflikter som også kunne føre til brudd. Ut fra en kontinuerlig evaluering av de ulike observasjonene av barnas møter underveis i feltarbeidet, hvor det var viktig å studere både helheten og mangfoldet (jf. Johansson, 1999), passet jeg på å variere hvilke barn og møter som ble observert som grunnlag for videre analyse. Bestemte steder eller situasjoner kunne danne et utgangspunkt for ulike møter som jeg fulgte videre rundt i barnehagens ulike fysiske rom.

Studiens datamateriale har oppstått gjennom denne samhandlingen mellom ulike situasjoner og møter mellom barn. Observasjonene er foretatt både inne og ute, og årstiden og barnehagens dagsplan og deres aktiviteter i det aktuelle tidspunktet har påvirket situasjonene der barnegruppen har blitt observert. Hovedvekten av materialet omhandler observasjoner som er foretatt innendørs, noe som også gjenspeiler observasjonene som presenteres i studiens resultater. De fleste observasjonene som er gjort utendørs, er også valgt vekk på bakgrunn av utfordringer med lyd, samt barnas bevegelser i aktiviteter på et relativt stort uteareal.

Metoder

Gadamer (2010) viser til at *methodos* betyr «vei å følge». Valg av metode henger sammen med metodologien – det filosofiske rammeverket for hvilken metode en bør velge (Bengtsson, 2013b; Van Manen, 1990), og forskningsspørsmålene som stilles (Bengtsson, 2013b). En livsverdenfenomenologisk tilnærming legger til grunn en metodisk kreativitet basert på metodens muligheter til å belyse det som skal studeres, og den regionale ontologien som ligger til grunn for studien (Bengtsson, 2005, 2013b). Det finnes ikke fastlagte prosedyrer som gjelder for all empirisk livsverden-forskning, og som innebefatter metoder for både innsamling, analyse av empirisk materiale og vurdering av resultater (Bengtsson, 2013b). Gjennom å utvikle ulike metoder på bakgrunn av forskningsspørsmål og ontologiske antakelser kan en overskride konflikten mellom å følge en bestemt metode eller å følge «tingene» (jf. fenomenologien som en metodisk disiplin og Van Manens hermeneutiske fenomenologi). Observasjon og intervju fremheves samtidig som to sentrale metoder (jf. Alerby, 2009; Bredmar, 2014; Carlsson, 2005; Greve, 2007; Johansson, 1999; Løkken, 2000). Med utgangspunkt i et ønske om å studere *de yngste* barnas erfaringer av fenomener i deres livsverden, hvor mennesker og fenomener i verden antas influere hverandre gjennom kroppslige uttrykk, har «veien» vært å observere barns møter ved hjelp av et håndholdt videokamera (som en teknikk). I tillegg har jeg notert ned enkelte observasjoner, atmosfæren i rommet samt ulike strukturelle og organisatoriske påvirkninger (eksempelvis sykdom, møtevirksomhet, markeringer, refleksjoner, inntrykk, ulike spørsmålsstillinger) i en feltdagbok. Det er verdt å merke seg at observasjon som metode også har sine begrensninger, ettersom observasjon av menneskers handlinger bare sier oss noe om dem (Bengtsson, 2005, 2013b). Feltnotater som supplement og videoobservasjon er allikevel vurdert som mest nærliggende valg av metoder ut fra studiens søkelys på de yngste barnas kroppslige uttrykk i møte med hverandre i en barnehagekontekst. Dette er også metoder som samsvarer med tidligere studier med sammenfallende forskningsfokus

og teoretisk tilnærming (jf. Greve, 2007; Johansson, 1999; Løkken, 2000).

Videokameraet har en bildeskjerm, og mitt eget blikk har dermed alternert mellom å se på skjermen og det som skjer rundt situasjonen som observeres. Situasjoner som har oppstått utenfor kameraets linse, og som tiltrakk min oppmerksomhet med hensyn til studiens fokus, har blitt notert ned i feltdagboken (etter at den pågående videoobservasjonen er avsluttet). Denne feltdagboken har også vært viktig for oppbygningen av feltarbeidet i perioden før kameraet ble introdusert for barnegruppen, når observasjoner, observasjonsposisjoner, samt ulike møter og relasjoner ble beskrevet og vurdert.

En refleksjon over en levd erfaring er alltid en erindring, ifølge Van Manen (1990). For å studere deler av barns livsverden må forskeren kunne ta del i denne, og videoobservasjon kan være en teknikk som lar forskeren erindre barns uttrykk for deres erfaringer av et fenomen (som her er møter med hverandre). Video kan registrere ulike kroppslige uttrykk (Flewitt, 2006), som er viktig når situasjonene av barns erfaringer gjenoppleves. Gjennom å se på videoobservasjonene, har jeg som forsker alternert mellom å tolke både barnas individuelle og kollektive uttrykk og helheten i og mangfoldet av barns møter, samt alternert mellom lesningen av observasjonene og en lesning av studiens teoretiske ramme (som også innebærer en utvidet lesning av teori).

Gjennomføringen av feltarbeidet

Forberedelsene til feltarbeidet startet med at studien ble meldt inn til NSD, høsten 2010. Etter at studien fikk godkjenning fra NSD (jf. vedlegg 1), ble det sendt en forespørsel til ulike barnehagesjefer i ulike kommuner på Vestlandet hvor det spesifikt ble spurt om det var noen basebarnehager eller store avdelingsbarnehager (minimum 12 barn i alderen 1-3 år) som kunne tenke seg å være med i studien. Av de barnehagene som meldte sin interesse, ble én barnehage valgt til å delta

i et pilotprosjekt og én barnehage ble valgt til å delta i selve studien. På grunn av manglende tilbakemeldinger om samtykke ble pilotprosjektet tilsidesatt til fordel for barnehagen som skulle delta i selve studien (der samtykke allerede var gitt og samlet inn). De første dagene av feltarbeidet, som startet i begynnelsen av våren 2011, ble dermed også en periode med noe utprøving av både situasjoner og utstyr.

Feltarbeidet startet i base A, hvor jeg i den første uken oppholdt meg i barnehagen hver dag. Her ønsket jeg å bli kjent med barna, og dessuten at barna og de voksne skulle bli kjent med meg. I denne uken ble også andre tidsperioder enn mellom frokost og lunsj observert, og alle notater ble foretatt i feltdagboken. I den andre uken ble videokameraet forsiktig introdusert, samtidig som det ble foretatt noen utprøvinger av observasjonsposisjoner i barnehagens ulike rom. Etter dette ble det foretatt observasjoner av barnas møter i fri-lek-perioden, 2-4 dager i uken. Samme prosess ble så gjort i base B. I halve feltarbeidsperioden ble det vekslet mellom base A og base B, før jeg besluttet å konsentrere meg kun om base A – som også er de observasjonene som presenteres i studien. Etter litt over 4 måneder, med en litt mer intensivt observasjon de siste ukene (stort sett 4 dager hver uke), ble feltarbeidet avsluttet.

Totalt er det ca. 15 timer med video-sekvenser, fordelt på 263 observasjoner. Observasjonene omhandler et fokus mot situasjoner der barna oppsøker hverandre og der de holder sammen. En videosekvens forstås i denne studien som varigheten mellom når jeg startet å observere med videokameraet, til jeg avsluttet observasjonen. De ulike videosekvensene varierer fra noen sekunder til ca. 24 minutter. Enkelte observasjoner er gjennomgått og valgt bort etter en gjennomlesning. Dette har sin bakgrunn i at barnehagens hverdagsliv stadig er i bevegelse. Møtet mellom barna kunne dermed allerede være oppløst før jeg hadde fått startet filmingen, og sekvensen falt dermed utenfor studiens fokus. Ved enkelte anledninger (eksempelvis på steder som legokroken og lekerommet) valgte jeg å fortsette filmingen for å se an situasjonen og utviklingen av barnas aktiviteter og eventuelle møter. Hele

datamaterialet er sett igjennom flere ganger. Flere videosekvenser er også satt sammen til én observasjon. Bakgrunnen for dette er at jeg flere ganger under filmingen valgte å stoppe observasjonen på grunn av eksempelvis gråt, slag, biting, eller at en voksen måtte gripe inn, før jeg eventuelt startet å observere igjen¹². De fleste observasjoner som er tatt utendørs, er som nevnt valgt bort på grunn av utfordringer med lyd og fokus. I denne studien har det blitt foretatt en avgrensning med hensyn til en definisjon på et møte. Et møte forstås som at barna betrakter hverandre og tar initiativ som det svares på¹³, og observasjoner som faller utenfor denne definisjonen, er blitt valgt vekk. I tilfeller der det finnes flere observasjoner med sammenfallende innhold, har jeg valgt å bare foreta en skriftlig analyse av enkelte observasjoner. Totalt 103 observasjoner danner utgangspunkt for denne studiens analyse (både som gjennomlesning og som skriftlig analyse). Observasjonene er videre analysert og inndelt i 3 kategorier: 1. Kontinuitet, 2. En mellomliggende kommunikasjonskarakteristikk¹⁴, og 3. Brudd. I resultatdelen presenteres 24 av disse 103 observasjonene. Organiseringen av datamaterialet kan presenteres slik:

Tabell 1: Tabellen viser en oversikt over organiseringen og avgrensningen av studiens datamateriale.

Totalt antall timer/ minutter med videobservasjon:	Ca. 15 timer/ 900 minutter
Totalt antall observasjoner:	263
Varighet på observasjonene:	Fra noen sekunder til ca. 24 minutter

¹² Eksempelvis er observasjon nr. 11 i resultatdelen sammensatt av 4 observasjoner – jf. 5.3 Dissonans.

¹³ Jf. 4.4.4. Møter mellom barn

¹⁴ Dette blir under 4.4.6. Ulike fenomenologiske temaer og begreper trer fram, beskrevet som dissonans. Jeg velger å beskrive dette som en mellomliggende kommunikasjonskarakteristikk fram til dette kapittelet for å få frem at begrepet dissonans er en sentral del av denne studiens analyse og resultat.

Metodologi

Avgrensninger:	1) Observasjoner som faller utenfor studiens fokus er valgt vekk. 2) Flere videosekvenser er satt sammen til én observasjon. 3) De fleste observasjonene som er gjort utendørs er valgt vekk. 4) Avgrensning ut fra studiens definisjon på et møte. 5) Skriftlig analyse av kun enkelte observasjoner med sammen-fallende innhold.
Totalt antall observasjoner som utgangspunkt for analysen:	103
Antall sider skriftlig tekst av observasjonene og kommentarer:	Ca. 300 A4 sider

4.3 *Forskningsetiske overveielser*

Det er flere etiske aspekter jeg som forsker må forholde meg til under gjennomføringen av studien, siden jeg beveger meg inn og påvirker en barnehageverden bestående av flere barn og voksne. I dette arbeidet har jeg tatt utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer (Kalleberg, 2006). Det å få innpass i barnas livsverden for å kunne observere deres erfaringer av møter med hverandre er en krevende prosess som fordrer samtykke og trygghet, og at vi får en form for kjennskap til hverandre og hverandres væremåter. Samtykke til å delta i studien er noe foresatte har gitt på vegne av barna, og styrer i barnehagen har videreformidlet informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen (se vedlegg 2). Samtlige foreldre eller foresatte gav samtykke til at deres barn kunne delta i studien. Barn har samtidig sine egne rettigheter (jf. FNs Barnekonvensjon), som gjør at de som levde kroppene også kan gi uttrykk for egen konsensus (jf. Kalleberg, 2006). Forskeren må dermed være på vakt mot en interessekonflikt mellom foreldre eller omsorgspersoner som har gitt samtykke, og hva som er det beste for et barn (jf. Freeman,

2009). Ansatte i barnehagen på de aktuelle basene mottok også informasjon om studien før de gav sitt samtykke til deltakelse (se vedlegg 3). Det stilles også krav til hvordan observasjonene fremstilles, og hvordan de lagres. Innsamlingen og lagringen av data er blitt godkjent av NSD. Observasjonene er blitt lagret på bærbare lagringsenheter som er beskyttet med passord. De bærbare lagringsenhetene har sammen med erklæringer, tekster som kan relateres til barnehagen, og koplingen mellom barnas fornavn og de fiktive navnene som brukes i studien, blitt oppbevart i sikrede skap når de ikke har vært gjenstand for analyse.

Å forske med barn

For å sikre en form for kjennskap var jeg i starten i barnehagen uten kamera, hvor jeg forsøkte å få en oversikt over barnas ulike væremåter uten å gå inn i en «typisk voksen»-rolle i barnehagen. En «kjennskap» til barna, både for å få innpass til deres møter med hverandre og for å sikre en bedre ivaretagelse av deres rettigheter til å uttrykke aksept for å bli filmet, kan ifølge Flewitt (2005) skapes gjennom å være sammen med barna før videokameraet introduseres. Forskerrollen kan beskrives som en balansering mellom nærhet og distanse (jf. Lindgren & Sparmann, 2003), hvor den fremstår som en blanding av det å være reservert og det å være emosjonelt til stede – det å få aksept og det at barn opplever en form for trygghet. Målet mitt var å få innblikk i barnehagehverdagen uten å måtte gripe inn, samtidig som forskeren ifølge forskningsetiske retningslinjer (jf. Kalleberg, 2006) også har et ansvar for barns trygghet og sikkerhet (ved én anledning grep jeg fysisk inn når en ettåring var i ferd med å ramle ned fra et bord).

Med utgangspunkt i Merleau-Pontys (2002) livsverden begrep «værentil-verden» vil jeg også være med på å influere barns forståelse av seg selv og andre mennesker i en sentral del av deres livsverden. Dette måtte jeg hele tiden ta i betraktning når jeg skulle vurdere balansen mellom nærhet og distanse, samt barnas uttrykk for samtykke til at deres møter med barn og til dels voksne ble videofilmet. Som forsker deltar jeg med

min egen livsverden, der jeg har en forforståelse med tanke på studien (ulike forskningsspørsmål som jeg tar med meg inn i feltet), barn og barnehager. Min tilstedeværelse vil influere barna, og det vil være et møte mellom ulike livsverdener, så jeg forsøkte å etablere det som Johansson (2011b) betegner som «et delt livsrom». I starten forsøkte jeg å være en interessert og litt «taus» observatør av barnas møter og aktiviteter. Jeg satt litt distansert på gulvet og beveget meg etter hvert nærmere barna og den aktuelle situasjonen. Enkelte feltnotater ble også i starten (før jeg introduserte videokameraet) foretatt sittende ved et bord, hvor jeg distanserte meg og skapte et større overblikk over basen og ulike situasjoner som kunne være interessante å observere, samt ulike møter mellom barna. Ved å nærme meg barnas møter og deres horisonter kunne jeg skape en større kjennskap til de enkelte barna og deres uttrykk i møter med hverandre, i tillegg til at det kunne etableres en tillitt og «et delt livsrom» mellom barna og meg som en litt mer tilbaketrukket observatør. Siden jeg som forsker har et etisk ansvar for å gi barn mulighet til å reservere seg mot å bli filmet, var det viktig for meg å få kjennskap til barna og deres uttrykksformer. Johansson (2011b) viser til at makt er noe som kommuniseres i alle intersubjektive prosesser, og at dette gjerne er mer komplisert i forskningsprosesser med yngre barn, hvor barna har mindre innsikt i eventuelle konsekvenser ved å delta og begrensede muligheter for å hevde sin egen integritet overfor forskeren. Jeg spurte ved enkelte anledninger om å få lov til å filme, men erfarte samtidig at svarene jeg fikk i form av uttrykk når jeg var til stede og filmet, var en bedre rettesnor for å vurdere barnas samtykke.

Jeg tolket enkelte av barnas uttrykk som at de ikke ønsket å bli filmet, og som forsker har jeg et ansvar for å ivareta deres integritet. Derfor skrudde jeg flere ganger av kameraet. Med studiens utgangspunkt, der fokuset for observasjonene både rettet seg mot kontinuitet og brudd, oppstod det situasjoner der barna ble fysiske med hverandre (i form av slag, spark, dytting, spyting, biting og lignende), hvor barna også gav uttrykk for redsel og fortvilelse i form av gråt og andre kroppslige uttrykk. Flere av

disse situasjonene var samtidig en del av de hverdagslige møtene mellom barna som ble observert (både i starten av feltarbeidet og når jeg etter hvert hadde videokameraet tilgjengelig), og de ulike situasjonene ble vurdert fortløpende. Johansson (2011b) viser til at det er et dilemma mellom å nærme seg og influere andres livsverden samtidig som forskeren skal ha en nødvendig distanse. Dette dilemmaet blir enda mer komplekst når fenomenene som studeres har karakter av konflikter og ubehag. Som forsker ligger ansvaret i å beskrive både positive og negative sider ved barnas livsverden (jf. Johansson, 2011b), og tilstedeværelsen som en voksen skiller seg også fra rollen som ansatt i barnehagen. For å ivareta de ulike dimensjonene av barnas erfaringer i en barnehagehverdag, og samtidig ivareta barnas integritet, brukte jeg tid på å reflektere over om jeg skulle avslutte eller fortsette filmingen i situasjoner som kunne forstås som ubehagelige og krenkende for barna. I tilfeller der barna uttrykte et tydelig ubehag over å bli utsatt for fysiske handlinger (særlig biting), ble kameraet alltid skrudd av, og observasjonene ble videreført som feltnotater. Dette var samtidig situasjoner som stort sett førte til brudd i kommunikasjonen, både gjennom at barna forlot hverandre, og ved at de voksne på basen kom inn i situasjonen. Møtet var dermed oppløst, og situasjonen fikk en annen karakteristikk enn hva som var utgangspunkt for studien. Kameraet ble også skrudd av i situasjoner der barna gav uttrykk for redsel og fortvilelse, hvor barnas oppmerksomhet ble rettet mot meg og kameraet. Jeg forsøkte å bruke den kjennskapen som jeg fikk om barna i løpet av feltarbeidet (selv om jeg anser den som noe begrenset tatt i betraktning tiden) i tillegg til min egen vurdering av situasjonen med tanke på om kameraet skulle bli slått av.

Min erfaring er at barna relativt raskt godtok at jeg var tilstedeværende, og at de dermed fortsatte sin utforskning og sine møter med hverandre. Noen barn var imidlertid mer opptatt av meg og videokameraet enn andre barn. De kunne uttrykke både en nysgjerrighet og en slags skepsis ved å rette gjentatte blikk bort mot der jeg satt og filmet. Med tanke på barnas

uttrykk for en begynnende skepsis (som avtok etter hvert) forsøkte jeg å være varsom gjennom å opprettholde en distanse samtidig som jeg gradvis nærmet meg barna – både med og uten kamera. Når det gjaldt de barna som viste større nysgjerrighet for videokameraet og det å bli filmet, kommuniserte jeg en åpenhet om at de kunne utforske det og se i det, samtidig som det hele tiden var meg som holdt fast i kameraet. Interessen for det å bli filmet, eller det å se at andre barn var «inne» i displayet på videokameraet, virket samtidig til å avta relativt raskt etter noen runder med utprøving og utforskning. Fokuset for observasjonene var ikke de voksne, men på bakgrunn av barnas alder og studiens tematikk var det også naturlig at ansatte i barnehagen var med i flere observasjoner. Erfaringen fra feltarbeidet var at de voksne etter hvert ble mer vant til meg som forsker og en litt distansert voksenperson inne på basen.

Forskerrollen og bruken av video

Delamont (2005) viser til at en deltaker i et feltarbeid ikke nødvendigvis gjør det samme som de som er involvert i studien, men at det foregår en interaksjon med de involverte når de uttrykker seg og handler i det feltet som studeres. Fangen (2004) gir en beskrivelse av at det ideelle i et feltarbeid ikke er å oppnå fullstendig deltakelse, eller det å bli en av dem («go native»), men å søke den grad av deltakelse som kan skape best mulig data. For å få aksept til feltet og til barnas møter, brukte jeg som nevnt tid i starten uten videokameraet, der jeg satt mye i nærheten av barnas aktiviteter og deres møter med hverandre. Vel vitende om min egen rolle som forsker, der målet med feltarbeidet var å gjøre observasjoner og skape empiri, i tillegg til at jeg kun skulle være en del av deres livsverden i en kort periode, var jeg også bevisst på at jeg ikke skulle bli oppfattet som en av de andre voksne som arbeidet i barnehagen. Jeg forsøkte å være tilgjengelig, men gikk ikke inn i barnas aktiviteter, og ved spørsmål om eksempelvis hjelp til ulike ting henviste jeg dem videre til de ansatte i barnehagen. Både det at jeg selv er småbarnsfar, og det at jeg tidligere har arbeidet i barnehage, gjorde at jeg opplevde denne noe distanserte rollen som problematisk og unaturlig i

starten. Mine noe forsiktige svar på barnas initiativer var samtidig kanskje også det som etter hvert bidro til at barna så ut til å betrakte meg mer som en «annen voksen» som på et vis bare var der.

Jeg opplevde, i likhet med det som Johansson (1999) og Løkken (2011) beskriver, at det også ble skapt en slags distanse mellom meg som forsker og barnas møter på grunn av videokameraet - samtidig som jeg ved å være til stede også tok del i deres møter, noe som også blir tydelig ved at jeg kan høre mine egne kommentarer og emosjonelle utsagn i enkelte videoobservasjoner. Barnas initiativer overfor meg avtok gradvis, og særlig gjaldt dette de barna som ble observert ofte. I enkelte situasjoner der det oppstod uenigheter og konflikter, eller i de observasjonene der barna gav uttrykk for at de gjorde noe «ulovlig», rettet de gjerne blikket mot meg (som satt i nærheten) og videokameraet, før de vendte blikket ut i rommet (eventuelt for å få kontakt med andre voksne). Ved at jeg både er konsentrert om filmingen, og at jeg tidvis også retter blikket mitt rundt situasjonen som filmes, i tillegg at jeg bevisst prøvde å inneha en distansert rolle, ser jeg samtidig en fare for at jeg ikke fanger opp alle uttrykk som barna gir der og da. Det var spesielt én situasjon, der ett barn ble veldig fysisk mot et annet barn, hvor jeg i ettertid forstod at jeg burde ha avsluttet filmingen og selv gått inn i situasjonen. Etter denne hendelsen hadde jeg en samtale med personalet. Min erfaring fra feltarbeidet og det å innta en forskerrolle i hele perioden sett under ett er at barna stort sett engasjerte seg i aktiviteter med hverandre og med de ansatte i barnehagen, og at jeg i mindre grad influerte kommunikasjonen og barnas møter.

4.4 Analyse

Observasjonene av barns møter, og det å gjenskape disse erfaringene i tekst, skaper beskrivelser som videre må være gjenstand for tolkning. Jeg vil innledningsvis i analysedelen vise til at begreper som anvendes, er relatert til ulike nivåer i en analyse, før jeg gir en beskrivelse av tolkningsprosessen som ligger til grunn for denne studien. Videre vil jeg

gi en beskrivelse av hva som avgrenser kommunikasjon og et møte mellom de yngste barna, samt gi en beskrivelse av det å gjenskape observasjonene av disse møtene til tekst. Dette danner grunnlaget for studiens analytiske tilnærming til å frembringe ulike fenomenologiske temaer i observasjonene av barnas møter. Analyseprosessen er en alternering mellom studiens metodologiske antakelser, transkripsjonene og observasjonene, og det som til slutt blir denne studiens resultater. Selv om denne studiens metodologi betegner en pendling mellom deler og helhet, vil jeg for å gi et tydeligere overblikk beskrive analysen av fenomenene kontinuitet og brudd, samt dynamikken mellom dem, mer som en stegvis prosess.

4.4.1 Begreper på ulike nivå i analysen

All empirisk forskning er ladet med filosofiske antakelser. Disse antakelsene bør gjøres så eksplisitte som mulig, samtidig som de ikke nødvendigvis fremstår som fullendte og ferdige beskrivelser (Bengtsson, 2013b). Denne studiens antakelser i analyseprosessen har sitt utgangspunkt i den regionale ontologien – som her betyr å kontekstualisere en filosofi på bakgrunn av formål og forskningsspørsmål. Gjennom å se på observasjonene og alternere mellom deler og helheter av det empiriske materialet kan det skapes en hermeneutisk dialog, der de antakelser som ligger til grunn, utfordres og utvides. Den regionale ontologien og begreper som løftes frem der, kan videreutvikles, nye teoretiske begreper kan bidra til ny forståelse og empiriske begreper kan tre frem.

Overton (2006, s.20-21) gir en oversikt over hvordan begreper på ulike nivåer influerer analyseprosessen: et metateoretisk nivå, et teoretisk nivå og et observasjonsnivå. I det øverste og det mer abstrakte nivået er det *metatheoretical* eller det som kan beskrives som *a worldview* – som innehar et sett med ontologiske og epistemologiske prinsipper. Dette nivået fungerer som en grunn for teoretiske begreper og metodiske valg. Når det mer spesifikt omhandler ideer som skaper et fundament for

metode, kan det beskrives som *metamethods*, eller, ut fra en bredere forståelse, *methodology*. Når de metateoretiske antakelsene, inkludert metametoder eller metodologi, har en tett forbindelse og former et sett med sammenfallende begreper, kan det beskrives som *a model* eller *paradigm*. Med utgangspunkt i en livsverdenfenomenologisk tilnærming viser denne studien til en felles grunn mellom Merleau-Pontys filosofi og en livsverden-hermeneutikk. Det teoretiske nivået er et refleksjonsnivå som skal organisere og reformulere forståelsen av observasjonen, mens begrepene knytter seg til tematikker i selve observasjonen. Observasjonsnivået er det mest konkrete og viser til barnas uttrykk i de ulike observasjonene. Ut fra en livsverden-hermeneutisk tilnærming til analysen ønsker jeg følgelig å presentere hvordan begreper på ulike nivå har influert analyseprosessen i denne studien:

1. Metateoretisk nivå: Merleau-Pontys livsverdenbegrep «være-til-verden» beskriver antakelsen som ligger til grunn for utformingen av denne studien. Det er de ontologiske og til dels epistemologiske antakelser som danner bakgrunnen for *én* forståelse av virkeligheten sett i lys av studiens tematikk. Det blir studiens bakgrunn for å tolke barnas møter og kommunikasjon med hverandre, fenomenene kontinuitet og brudd i kommunikasjonen samt dynamikken mellom kontinuitet og brudd. Merleau-Pontys filosofi er det metateoretiske utgangspunktet for utviklingen av en regional ontologi som også suppleres med andre filosofiske/ teoretiske begreper. Studiens regionale ontologi er tidligere beskrevet i det teoretiske rammeverket med overskriftene: *den sosiale verdenen, møter mellom barn, møter med fenomener, og kroppens romlighet*.
2. Teoretiske begreper: I den regionale ontologien konkretiseres og begrepsfestes en filosofi for å tilpasse den til en empirisk studie (jf. Bengtsson, 2005, 2013b). Innholdet i den regionale

ontologien blir det teoretiske nivået i analyseprosessen, det vil si teoretiske begreper som anvendes i analysen. Begreper og antakelser som fremheves i den regionale ontologien, er både begreper som danner forforståelsen av studiens empiri, og det er begreper som er blitt videreutviklet i møte med studiens empiri – som i en hermeneutisk spiral. Eksempler på teoretiske begreper fra den regionale ontologien som er anvendt som bakgrunn i analysen og utviklingen av fenomenologiske temaer er: *sameksistens, kroppens forankring, kroppens to lag- den tilvante og den aktuelle kropp, posisjonsromlighet, et perseptuelt meningsfelt, å være sammen og å gjøre noe sammen og den etiske fordringen*. Også andre teoretiske begreper har vært viktige for en utvidet forståelsen av det empiriske materialet. Gjennom en alternering mellom del og helhet i arbeidet med observasjonene har ulike fenomenologiske temaer (jf. Van Manen, 1990) trådt frem, og teoretiske begreper som knytter seg til den aktuelle tematikken, har influert og utfordret forforståelsen min i utviklingen av ny forståelse og empiriske begreper. I analysen vises det dermed også til teoretiske begreper som ikke er en del av de begreper som skrives frem i studiens regionale ontologi, men som har vært sentrale i analyseprosessen og studiens resultat. Eksempler på slike teoretiske begreper som har bidratt til analysen og det å avdekke ulike fenomenologiske temaer er: *det tredje* (Løgstrup, 2010; Skjervheim, 2001; Østrem, 2007), *intersubjektivitet og affektiv inntoning* (Stern, 2003).

3. Empiriske begreper: Ut fra en livsverdenfenomenologisk tilnærming er det sentralt at det empiriske materialet får «tale». Min forståelse av et empirisk begrep er at det er begrep som tar utgangspunkt i beskrivelser av barnas uttrykk i møte med hverandre. Dette danner dermed grunnlag for en videreutvikling av forforståelsen mot en ny forståelse av fenomenene kontinuitet og brudd, samt sammenhengen mellom dem. De empiriske

begrepene vokser frem gjennom analysen på observasjonsnivå, i en dialektikk med filosofiske antakelser og teoretiske begreper (jf. Overton, 2006). Barnas uttrykk får forrang (jf. Gadamer, 2010), og med bakgrunn i utviklingen av fenomenologiske temaer skrives disse uttrykkene frem som empiriske begrep. Det er med andre ord pendlingen mellom observasjon, et metateoretisk nivå og teoretiske begreper som skaper denne studiens empiriske begrep. Observasjonene er i utgangspunktet influert av studiens teoretiske rammeverk – som et «bakteppe», og som en del av min forforståelse. Gjennom å la observasjonene få «tale» kan den regionale ontologien og begreper som løftes frem der, både bli utfordret og videreutviklet. I tillegg har tolkningen av observasjonene blitt supplert med andre teoretiske begreper. Eksempler på empiriske begrep som skrives frem, er *personlige preferanser og aktivitetsbaserte møter*, beskrivelser av *ulike kommunikasjonsformer* og *ulike rom*, samt *inspirasjon*. Dette danner videre grunnlag for empiriske beskrivelser og begreper om *kontinuitet, brudd* og *dynamikken* mellom disse fenomenene.

Enkelte begrep som brukes i denne studien, er tydeligere forankret i filosofiske antakelser, og dette også sammen med at de fenomenene som studeres har ulike aspekter¹⁵. Kontinuitet og brudd er eksempelvis begreper influert av Merleau-Pontys filosofi. Det som er karakteristisk for fenomenene kontinuitet og brudd, samt sammenhengen mellom dem, skrives samtidig også frem som empiriske begrep – ut fra barnas uttrykk for disse fenomenene og en vekselvirkende analyseprosess med begreper på ulike nivå. Min tilnærming er dermed at et fenomen innehar ulike aspekter.

¹⁵ Van Manen (1990, s.92) bruker ordet *aspects* av et fenomen. Jeg mener at *dimensjoner* ville vært mer beskrivende, men velger å bruke ordet *aspekter* i teksten når jeg forstår det som *dimensjoner* – slik at det er en kongruens til Van Manen (1990).

4.4.2 Tolkningsprosessen

Analysen av det empiriske materialet tar utgangspunkt i den hermeneutiske alterneringen mellom deler og helheten av det empiriske materialet. En livsverden-hermeneutikk med utgangspunkt i Heidegger og Gadammers beskrivelser har influert metodiske valg, og begrepene «å gå i dialog», «utlegging» og «fenomenologiske temaer» har fungert som verktøy for tolkningen av observasjonene – både under og i etterkant av feltarbeidet. Det å skrive har også vært en viktig del av analysearbeidet og i presentasjonen av studiens resultat, både for å beskrive barnas kommunikasjon og som en metode for refleksjon og det å sette min egen forståelse av fenomenene ned på «papir» (jf. Van Manen, 1990).

Etter endt feltarbeid ble det rettet et fokus på det helhetlige empiriske materialet for å skape kunnskap om dynamikken mellom fenomenene kontinuitet og brudd, og hvordan disse fenomenene kunne komme til uttrykk i de yngste barnas møter. Alterneringen mellom helhet og deler innebar eksempelvis at møter karakterisert som kontinuitet utgjorde en helhet, der ulike møter innenfor denne karakteristikken blir deler. Dette kunne ytterligere inndeles ved at analysen viste variasjon i møter som eksempelvis ble karakterisert som kontinuitet¹⁶. Forskjellige møter som beskriver kontinuitet, ble samlet og tematisert som en helhet, og ulike observasjoner som beskrev denne tematikken, ble betraktet som deler. En enkelt situasjon kan være en helhet ettersom den kan deles inn i mindre deler, samtidig som situasjonen også var en del av en større helhet (andre situasjoner). Det er denne alterneringen mellom del og helhet som ligger til grunn for analyseprosessen.

Det er observasjonene og ikke transkripsjonene som er gjenstand for tolkningen, ifølge Bengtsson (2013b). Etter endt feltarbeid var utgangspunktet for analysen å se på alle observasjonene, hvor notater fra

¹⁶ Kontinuitet blir i 4.4.6. Ulike fenomenologiske temaer og empiriske begreper trer frem, definert som et vedvarende møte der minst ett barn betrakter og bekrefter ulike initiativ. Øvrige aspekter ved kommunikasjon og innhold i møtet gir en variasjon av beskrivelsen kontinuitet.

feltarbeidet ble tatt i betraktning og nye stikkord ble nedtegnet. Etter hvert ble hver enkelt observasjon gjennomgått som en del av en større helhet. I dette arbeidet ble det foretatt en avgrensning med hensyn til hva som kunne betegne et møte mellom de yngste barna, og denne avgrensningen dannet utgangspunktet for en mer gjennomgående transkripsjon av observasjonene. Dette dannet grunnlaget for en videreutvikling til å avdekke ulike fenomenologiske temaer - for å frembringe kunnskap med hensyn til studiens forskningsspørsmål. Analyseprosessen av det empiriske materialet kan beskrives i følgende rekkefølge – der det har vært en pendling mellom punkt 3 - 5:

Tabell 2: En oversikt over rekkefølgen for hvordan det empiriske materialet er analysert.

Rekkefølge:	Innhold i analysen:
1	Identifisere møter gjennom en definisjon av et møte mellom barn på bakgrunn av studiens empiri
2	Gjenskape observasjoner av møter mellom barn til tekst
3	Avdekke ulike fenomenologiske temaer i observasjonene gjennom en pendling mellom empiri og teoretiske begreper
4	Utvikle empiriske begrep gjennom en pendling mellom empiri og teoretiske begrep
5	Skrive fram fenomenene kontinuitet og brudd, samt dynamikken mellom dem

4.4.3 Møter mellom barn

Fokuset for studien er møter mellom barn. Kontinuitet og brudd i kommunikasjonen i barns *møter* har sitt utgangspunkt i Merleau-Pontys (1994, 2002) livsverdenbegrep «væren-til-verden». Møtet med et annet menneske og kommunikasjon i et perseptuelt meningsfelt kan forstås som ulike dimensjoner ved kommunikasjon. Det ble rettet et fokus mot

å definere et møte og dermed skape en definert distinksjon mellom kommunikasjon i et meningsfelt og kommunikasjon i et møte. Observasjonene rettet seg mot situasjoner der barna oppsøker hverandre, og der de oppholder seg sammen. Kontinuitet i kommunikasjonen mellom barna ble forstått som at møtet mellom barna vedvarte, og at barna ble værende i møtet og i aktiviteten. Brudd ble beskrevet som at møtet opphørte, og at barna ikke lenger betraktet og engasjerte seg i hverandre - det som også kan betegnes som en «du-relasjon» (jf. Schütz, 2002). Spørsmålet om brudd omhandlet dermed hvordan barna kommuniserte med hverandre og hva barna gav uttrykk for, i møter som ble oppløst.

Utgangspunktet for en analyse av barnas møter var basert på en forståelse av at det er en forskjell på å være sammen i et perseptuelt meningsfelt og det å rette seg mot hverandre og engasjere seg i hverandres initiativer (jf. Merleau-Ponty, 2002), samt det å innta en du-innstilling, eller å inngå i en vi-relasjon (jf. Schütz, 2002). Forståelsen av en vi-relasjon og at barna skulle gjøre noe sammen, var også studiens forforståelse av et møte mellom barn. Denne forforståelsen fungerte som en slags rettesnor for situasjonene som jeg videofilmet under feltarbeidet – det som til slutt ble det helhetlige analyse materialet, samt for hvilke observasjoner som ble transkribert, og tolkningen av disse. Forståelsen av kontinuitet, det at barn gjorde noe sammen eller oppholdt seg i noe som kunne ligne på en vi-relasjon, var også utgangspunktet for å beskrive brudd i kommunikasjonen. Denne studien har samtidig en tilnærming som gjenspeiler en åpenhet der empirien skal få «tale», hvor spørsmålene og beskrivelsene av begreper også i stor grad skal komme fra observasjonene selv.

Observasjonene ble lest ut fra Merleau-Pontys (2002) og Schütz' (2002) beskrivelser av møter. Observasjonene viste at møter mellom barna ble etablert ved at barna rettet seg mot hverandre og at det kom et svar på hverandres kroppslige uttrykk – med og uten gjenstander. Eksempelvis krøp barna etter hverandre på gulvet, snudde seg mot hverandre, ropte til

hverandre, før de krøp under et bord og byttet på å engasjere seg i en duk som lå på bordet (jf. observasjon 2 i resultatdelen). Et annet eksempel viste at et barn oppsøkte noen andre barn som hadde satt seg i et hjørne inne på basen, og at de uttrykte engasjement for og uenighet om både gjenstander og forstyrrelsen av en pågående aktivitet (jf. observasjon 13 i resultatdelen). Barna gav dermed uttrykk for at de kunne bevege seg fra å være sammen i barnehagen/basen til å inngå i et møte med hverandre, samt at det var forskjell på å være sammen som kroppslige eksistenser i barnehagen og det å gjøre noe sammen i et møte. Gjennom flere lesninger av observasjonene ble møter mellom barn i denne studien definert som det at *barna betrakter hverandre, tar initiativ og at det kommer et svar på ett eller flere initiativer* – der dette har sin basis i kroppslige uttrykk. Definisjonen har dermed sin bakgrunn i Merleau-Pontys (2002) filosofi og Schütz' (2002) beskrivelse av en vi-relasjon.

Et møte kan dessuten variere i tid. I denne studiens teoretiske rammeverk gis det eksempelvis beskrivelser på at møtet kan vedvare - som en kontinuitet - der barna tar initiativ til å skape en felles verden. Et møte kan samtidig fremstå mer øyeblikkelig (jf. Stern, 2003), som et initiativ og et svar der barna også kan gi uttrykk for en mer konfliktfylt sameksistens (jf. Merleau-Ponty, 2002) – det kan oppstå brudd i kommunikasjonen. Jeg gjennomgikk observasjonene på nytt. Observasjoner som ikke falt under denne studiens definisjon av et møte, ble dermed valgt vekk.

4.4.4 Å gjenskape observasjoner til tekst

Feltarbeidsprosessen danner, gjennom initiale tolkninger og valg, det empiriske grunnlaget for videre analyser. Det neste steget i analysen omhandler å gjenskape observasjonene til en tekst, hvor mesteparten av transkripsjonene av observasjonene fant sted i etterkant av feltarbeidet¹⁷.

¹⁷ På grunn av et lengre sykehusopphold i forbindelse med en fødsel som fant sted i starten av min feltarbeidsperiode, "valgte" jeg å foreta de fleste transkripsjoner etter at feltarbeidet var avsluttet. Feltarbeidet ble gjennomført som planlagt, men etterarbeidet etter hver observasjonsdag bestod mer mot å se gjennom

De ulike notatene som ble gjort i forbindelse med feltarbeidet, var viktige i transkripsjonsprosessen ved at de kunne bidra til å skape det som Johansson (1999) beskriver som en bevegelse mellom her-og-nå og det at spesifikke situasjoner også er en del av en større sammenheng. De enkelte observasjonene ble transkribert hver for seg. Refleksjoner rundt den aktuelle dagen fra feltnotatene, og tanker som ble notert når jeg så igjennom de ulike observasjonene i etterkant, ble beskrevet i stikkordsform. Dette for å sette observasjonene inn i en større sammenheng sammen med andre observasjoner (om hvem som er med i møtet, og hva som er situasjonen, samt noen refleksjoner rundt innholdet i kommunikasjonen) og det tidsrommet som observasjonen ble foretatt i. Det å gjenskape observasjonene til tekst blir samtidig i større grad en streben etter å skape denne bevegelsen mellom observasjonen og den større sammenhengen som observasjonen finner sted i, hvor både videokameraets rekkevidde og tidsaspektet skaper begrensninger. Johansson (1999) viser til at beskrivelsen av de ulike situasjonene, når de beskrives, blir tolkninger av situasjoner som er mer låst fast i tid og rom, og disse tolkningene kommer til uttrykk gjennom et tekstuelt språk. Selv om man kan skape visse sammenhenger ut fra tidligere refleksjoner, vil det være en distanse mellom situasjonen som beskrives og øyeblikket når den oppleves (Van Manen, 1990).

Arbeidet med å transkribere observasjonene ble foretatt i Word¹⁸. Utgangspunktet for å gjenskape barnas erfaringer har for meg vært en streben etter å forholde meg åpen for andre ved at teksten eller observasjonen og dens særegenhet kommer til uttrykk (jf. Gadamer, 2010). I starten så jeg igjennom de ulike observasjonene gjentatte ganger i kronologisk rekkefølge (kun observasjoner fra base A), og tilførte tidvis nye stikkord til tidligere refleksjoner om observasjonene. For å skape «levende» beskrivelser av barnas erfaringer i deres livsverden (jf. Van

observasjonene og notere kort hvem som var med og hvilke situasjoner som ble observert, samt noen tanker om innholdet og kommunikasjonen i barnas ulike møter.

¹⁸ I Starten ble det brukt analyseprogrammer som Transana og NVIVO, men på bakgrunn av opplevelsen av at temaer eller kategorier tidlig ble «fastlåst», valgte jeg etter hvert å fortsette analysen ved hjelp av Word.

Manen, 1990), med utgangspunkt i en forståelse av kommunikasjon som kroppslige uttrykk (jf. Merleau-Ponty, 2002), var det viktig å forsøke å få frem nyanser i disse uttrykkene – for eksempel kroppens posisjon, blick, mimikk, gester og ulike verbale og emosjonelle uttrykk. Beskrivelsene ble gjort som en helhetlig tekst, det vil si at det ble ikke foretatt en transkripsjon der ulike kroppslige uttrykk ble atskilt i egne kategorier og beskrevet ut fra et bestemt tidsintervall. En helhetlig tekst betegner Johansson (2011b) som en beskrivelse av en levd og meningsfull verden, hvor forskeren gjennom å skape noe som ligner på et narrativ, forsøker å fange det essensielle i det som barna uttrykker i de ulike situasjonene.

Barnas erfaringer ble nedskrevet ved at jeg gjentatte ganger vekslet mellom å se korte (et par sekunder) og lengre sekvenser av observasjonen. Dette arbeidet med å gjenskape barnas erfaringer anser jeg samtidig som en streben etter å få frem en rik og nyansert beskrivelse av barnas møter og disse erfaringene. Barnas verbale uttrykk ble nedskrevet ut fra lydering og variasjonen i stemmebruken. Grunnen til at jeg valgte å gjengi barnas verbale uttrykk ut fra lydering, var et ønske om å være så nøyaktig som mulig i beskrivelsene av de ulike uttrykkene, og å unngå en overtolkning barnas egne intensjoner og meninger. Johansson (2011b) viser til at det å beskrive uttrykk ut fra lydering har et etisk aspekt. Man viser respekt og gir rom for barnas måte å kommunisere på, samtidig som deres verbale uttrykk også blir et premiss for å undersøke en mening uttrykt som deler av en helhet. Det å beskrive barnas emosjonelle uttrykk har vært en prosess knyttet til pendling mellom å se og lytte til barnas ulike uttrykk i ulike situasjoner opp imot den aktuelle situasjonen som skulle beskrives. Fremstillingen av barnas emosjonelle uttrykk har stor betydning for tolkningen av en situasjon. I mitt forsøk på å skille ulike emosjoner som barna uttrykker, ble det viktig å fokusere på innholdet i situasjonen og hvordan barna uttrykker seg eller handler i andre situasjoner. Det vil si en pendling mellom del og helhet i det empiriske materialet. Dette har influert mine tolkninger når jeg i

beskrivelsene gir en emosjonell karakteristikk av barnas kroppslige uttrykk i en bestemt situasjon.

Prosessen med å gjenskape observasjonene som tekst fremstod som en viktig del av analysearbeidet, ettersom det å skrive førte til en refleksjon og det som kan forstås som en konfrontasjon med den kunnskapen jeg hadde om observasjonen(e) jeg arbeidet med. Van Manen (1990) fremhever at det å (be)skrive er en prosess som ikke kan skilles fra forskningsprosessen, hvor det å skrive involverer en tekstuell refleksjon ved at den separerer og konfronterer oss med vår egen kunnskap. Skrivningen distanserer oss fra livsverden og dekontekstualiserer oss fra handling og konkret involvering. Det er ifølge Van Manen (1990) denne distansen som bidrar til å forme vår kunnskap, det vi vet og det vi kan se, der min egen forståelse nedfelles som en tekst som videre går i dialog med meg. Det å skrive handler også om organisering - ulike essensielle aspekter eller temaer ved et fenomen beskrives og organiseres som nedfelt tekst. Ved å skrive ned observasjoner omdannes sanseopplevelser til tekst. Jeg forstår dette som et supplement til det Løkken & Søbstad (1995, s.40) beskriver som å utfylle hull i sanseopplevelsene. Gjennom å skrive ned ulike observasjoner (både del og helhet) som en tekst, trådte det frem nye aspekter ved observasjonene, som har konfrontert og utfordret min egen forforståelse.

Arbeidet med å avdekke ulike fenomenologiske temaer var et resultat av denne analytiske pendlingen mellom tekst og observasjoner. Ulike observasjoner og deres sammenhenger ble mer framtrædende – utvikling av ett fenomenologisk tema ble tydeligere gjennom utviklingen og sammenhengen til andre fenomenologiske temaer. I starten av denne prosessen med å skape fenomenologiske temaer av det empiriske materialet beskrev jeg innholdet i møtet som en del av overskriftene for de ulike observasjonene (eksempelvis «Egil, Pia og Karl kommuniserer om bamsene i bilen», «Flere barn springer rundt bordet», «Uenighet om legobilen», «Pia avviser Egil og søker Sofie»).

4.4.5 Ulike fenomenologiske temaer og empiriske begreper trer frem

Det neste steget i prosessen er relatert til Van Manens (1990) beskrivelse av en tilnærming til fenomenologiske temaer. Det empiriske materialet ble lest som en helhet (de filmede observasjonene og transkripsjonene), før en mer selektiv og detaljert lesning ble foretatt for å løfte frem beskrivelsen av kontinuitet og brudd i kommunikasjonen samt dynamikken mellom disse fenomenene. Det vil i dette avsnittet bli gitt en presentasjon av analyseprosessen med hensyn til de ulike fenomenologiske temaene - som et grunnlag for videre organisering av det empiriske materialet. Utviklingen av tematiske aspekter ved et fenomen danner videre beskrivelser av hvordan ulike empiriske begreper trer fram. Arbeidet med å analysere frem de ulike fenomenologiske temaene har samtidig ikke vært like skjematisk som det her blir framstilt, ettersom utviklingen av *ett tema* influerer fortolkningens bevegelse (jf. Heidegger, 2007) med hensyn til *andre temaer*.

Fenomenologiske temaer i denne studien

Gjennom å avdekke ulike tematiske aspekter ved et fenomen (Van Manen, 1990), kan empiriske begreper tre fram. Utgangspunktet for å avdekke ulike fenomenologiske temaer og utvikle empiriske begreper var observasjoner av møter mellom barn – det som Overton (2006) beskriver som et observasjonsnivå. Denne studien har en livsverden-hermeneutisk tilnærming til Van Manens (1990) beskrivelser av fenomenologiske temaer, hvor beskrivelsen av ulike temaer eller aspekter ved et fenomen var et resultat av en pendling mellom helhetlig, selektiv og detaljert lesning. Jeg så eksempelvis på barns møter som en helhet for å finne aspekter som kunne beskrive fenomenet kontinuitet (en helhetlig lesning). Videre så jeg på den bestemte observasjonen flere ganger og fokuserte på sentrale uttrykk hos barna som kunne beskrive fenomenet kontinuitet (en selektiv lesning). Og jeg foretok en detaljert lesning av observasjonen, der jeg så på hvordan barnas mangfold og

ulike uttrykk kunne beskrive kontinuiteten i et møte. Jeg tolket også Van Manens beskrivelser som en tilnærming til å studere og få frem *ulike aspekter* ved beskrivelsen av et fenomen. Resultatet som skrives frem, viser eksempelvis til fenomenet møter mellom barn (helhetlig). Møtene har ulike kommunikasjonskarakteristikker¹⁹, som ut fra analysen ble betegnet som kontinuitet, brudd og en mellomliggende kommunikasjonskarakteristikk. Videre hadde møtene ulike temaer som kunne karakteriseres som kontinuitet og brudd, og ved hjelp av en mer detaljert beskrivelse kunne jeg få frem likheter og forskjeller i disse møtene. Analyseprosessen gjenspeiler denne pendlingen med å frembringe fenomenologiske temaer for å beskrive ulike aspekter ved de fenomener som studeres.

Videre i denne teksten blir utviklingen av fenomenologiske temaer beskrevet som *det tredje – personlige preferanser og aktivitetsbaserte møter, ulike kommunikasjonsformer og ulike rom*. Disse nevnte temaene ble innholdskategorier for barns møter med hverandre. Et siste begrep, *inspirasjon*, trådte frem i denne prosessen. Inspirasjon omfavnet de øvrige innholdskategoriene. De ulike innholdskategoriene bidro videre til utviklingen av fenomenologiske temaer og beskrivelsen av *kontinuitet, brudd og en mellomliggende kommunikasjonskarakteristikk*. De ulike fenomenologiske temaene av møter mellom barn som er blitt analysert frem og som presenteres i denne delen, kan beskrives som følgende (se tabell på neste side):

¹⁹ Forståelsen av karakteristikker er tidligere beskrevet (jf. studiens formål) som et særpreg og en sammenfatning av kjennetegn.

Metodologi

Tabell 3: En oversikt over de ulike fenomenologiske temaene som har blitt analysert frem i denne studien. Tabellen viser også at et fenomen innehar ulike aspekt.

Møter mellom barn		
Ulike fenomenologiske temaer av fenomenet møter mellom barn:		
Kommunikasjonskarakteristikker:		
Kontinuitet	Dissonans - en mellomliggende kommunikasjonskarakteristikk	Brudd
Innholdskategorier:		
Inspirasjon		
Det tredje: <ul style="list-style-type: none">- Personlige preferanser- Aktivitet	Kommunikasjonsformer: <ul style="list-style-type: none">- Betrakte- Bekrefte- Dialog	Ulike rom: <ul style="list-style-type: none">- Mulighetens rom- Felles rom- Personlig rom

Som det fremgår i tabellen ble fenomenene kontinuitet, brudd og sammenhengen mellom disse, beskrevet som ulike kommunikasjonskarakteristikker i barns møter. Ulike temaer og aspekter bidro til å beskrive innholdet til disse kommunikasjonskarakteristikkene. Analyseprosessen med å frembringe ulike fenomenologiske temaer presenteres videre ved at det først vises til innholdskategoriene, deretter beskrives utviklingen av kontinuitet, brudd og en mellomliggende kommunikasjonskarakteristikk. Utviklingen av ulike fenomenologiske temaer var en utfordrende prosess. I møte med studiens empiri var det

stadig behov for videreutvikling av temaene, nye gjennomlesninger av observasjonene og en utvidet lesning og videreutvikling av teoretiske begrep.

Det tredje – personlige preferanser og aktivitetsbaserte møter

I starten, etter en avgrensning av hva jeg betegnet som et møte, ble det foretatt en ny lesning rettet mot å forsøke å tematisere observasjonene ut fra innholdet i møtet - hva barna møttes gjennom. Flere observasjoner av møter mellom barna fremstod som en slags form for *å være sammen* (jf. Merleau-Ponty, 2002). Barna var sammen og holdt sammen, uten at møtene nødvendigvis hadde en tydelig sammenheng i form av et felles innhold. Møtene var preget av hyppige skifter og ulike initiativer som ikke alltid var like relatert til hverandre. Andre møter lignet mer på det *å gjøre noe sammen* (jf. Merleau-Ponty, 2002), der et felles innhold kom tydeligere til uttrykk. Barna deltok samtidig i ulike typer møter, og i lesningen av observasjonene arbeidet jeg med å få frem ulike tematiske aspekter ved disse møtene.

Observasjonene ble lest med støtte i Merleau-Pontys beskrivelse av at noen må *ta et initiativ* for å skape et felles innhold i et møte. Ulike initiativ og svar gjennom barnas kroppslige uttrykk kan beskrive et felles innhold og en aktivitet. Det ble etter hvert tydelig for meg at denne beskrivelsen ble utfordret i mitt møte med hele det empiriske materialet. Flere av møtene opplevdes som nevnt som mer ubestemmelige med hensyn til et felles innhold. Barna kunne på veldig kort tid eksempelvis skiftet mellom å kaste ball på veggen, løpe inn i garderoben, telle ting i garderoben, gjemme seg bak yttertøy, kaste litt ball igjen og så løpe ut av garderoben. I andre møter kunne barna være sammen (eksempelvis på en madrass eller i et hjørne av et rom), og det kunne gå lengre tid mellom initiativene som førte til et felles engasjement for en aktivitet. Flere observasjoner viste samtidig en tydelighet både i møtets innhold og aktivitet. Eksempelvis «jaget» barna hverandre i rommet og rundt bordene, kjørte biler langs gulvet, bygget med legoklosser og hoppet på

store madrasser. Ulike observasjoner ble samlet ut fra konkrete aktiviteter (eksempelvis aktivitet på store madrasser, legokroken, løping i rommet). Samtidig opprettholdt jeg et fokus på at møter mellom barn og dets innhold skapes gjennom kroppslige uttrykk – der ulike gjenstander og konkrete aktiviteter kunne influere disse kroppslige uttrykkene.

Observasjonene viste videre at enkelte barn oppsøkte hverandre over tid. Møtene mellom dem vedvarte. Samtidig varierte de ulike aktivitetene i møtet (eksempelvis legolek, lek med biler, «jagelek» og rollelek). Varigheten av bestemte aktiviteter og frekvensen av eventuelle skifter av aktivitet kunne samtidig variere i de møtene der barna gav uttrykk for at de søkte og var sammen med bestemte barn. Det at barna gav uttrykk for en preferanse for hverandre, kom også til uttrykk i observasjoner der barna kunne forlate pågående aktiviteter i et etablert møte til fordel for barn som de ofte oppsøkte – av og til bare ved at dette barnet kom inn i rommet. Etter nye gjennomlesninger satt jeg igjen med observasjoner der møtene både kunne tolkes som a) preferanser for hverandre, b) litt mer tilfeldige med hensyn til hvilke barn som møttes, c) tydelige uttrykk for en felles aktivitet og d) litt mer ubestemmelige uttrykk for et felles innhold og aktivitet. I den videre analysen fokuserte jeg på fenomenet kontinuitet i møte ut fra begrepene; a) kroppen som en eksistens, b) initiativ og c) kroppslige uttrykk. I mangfoldet av observasjoner som kunne forstås som kontinuitet, ble det tydeligere for meg at det å skape en felles verden ut fra kroppens forankring i rommet omfattet noe mer enn å ta et initiativ (eksempelvis gjennom et engasjement i konkrete gjenstander og aktiviteter). Merleau-Ponty (1994, 2002) viser til at *kroppen bebor tiden*, og at *kroppens forankring*, engasjement i verden og kroppslige uttrykk innehar en fortid, en nåtid og en fremtid. Gjennom å alternere mellom observasjonene og teori, en utvidet lesning av Løgstrup (jf. den regionale ontologien) og nye teoretiske begreper, ble det etter hvert rettet et fokus mot at barna møtes gjennom *et tredje*.

Løgstrup (2010) viser til at et møte mellom mennesker alltid inneholder et tredje aspekt. Også Østrem (2007), som har tatt utgangspunkt i Skjervheim (2001), fremhever hvordan en subjekt-subjekt-relasjon skapes gjennom et engasjement rundt et felles tredje. Med utgangspunkt i en forståelse av det tredje som trådte frem fra observasjonene, og særlig Løgstrups (2010) beskrivelse av at det tredje både har et personlig og et saklig aspekt, tematiserte jeg observasjonene etter uttrykk om både personlige preferanser og sak/aktivitet. I analyseprosessen ble det viktig å pendle mellom det empiriske materialet (helheten) og den enkelte observasjon (del) som kunne beskrives som personlige preferanser og mer som et uttrykk for aktivitet. Her var det samtidig viktig å være på vakt med tanke på det som Heidegger (2007) beskriver som vanens innflytelse når tolkningene blir foretatt, hvor jeg videre forsøkte å stille det som Johansson (2011b) beskriver som alternative eller motstridende tolkninger. Jeg forsøkte derfor å tolke møter ut fra andre aspekter som hvilket rom og hvilke fenomener eller gjenstander barna var engasjert i. Samtidig falt jeg ofte tilbake på aktivitetsaspektet i et møte - en forståelse av at kroppen, rommet og ulike gjenstander influerte hverandre og skapte en aktivitet – eller et innhold som barna kunne møtes gjennom. Aktivitet kan forstås som bevegelse eller virksomhet. Aktivitet ble både lest ut fra hva barna engasjerte seg i (eksempelvis dukker, lego, figurer, en madrass), og hvordan aktiviteten kom til uttrykk – en bevegelse eller virksomhet ved bruk av kropp, rom og eventuelt gjenstander.

Forståelsen av at barn møtes *gjennom* et tredje, det at møtet kunne tolkes som aspekter av personlige preferanser og/eller en aktivitet, gav også noen nye forståelser av situasjoner som fremstod mer som en form for *å være sammen*. I starten var det vanskelig å skille ut barnas uttrykk for personlige preferanser. Gjennom nye gjennomlesninger, en utvikling av nye fenomenologiske temaer og en forståelse av fenomenet brudd kunne jeg identifisere et skille mellom aspektene aktivitet og uttrykk for personlige preferanser i et møte – denne studiens empiriske begrep for det tredje i møtet.

Gjentatte møter mellom de samme barna, på tvers av aktiviteter, ble videre samlet i et forsøk på å gi en både helhetlig og mangfoldig beskrivelse av møter som kanskje kunne tematiseres som personlige preferanser. Analysen viste enkelte likhetstrekk i det at barna oppsøkte hverandre, holdt sammen og gav uttrykk for at de beskyttet møtet mot andre barn. Dette var både framtreddende på tvers av situasjoner og innad i den enkelte observasjonen. Samtidig var det også forskjeller i hvem som tok initiativ i et møte og sårbarheten for eventuelt brudd. Dessuten var enkelte møter i større grad preget av hyppige skifter av aktiviteter. Gjennom å tematisere det empiriske materialet etter uttrykk for personlige preferanser og/eller aktiviteter, ble likheter og forskjeller i møter som var betegnende for kontinuitet og brudd, beskrevet ut fra kommunikasjonsform i møtet. Det var dermed behov for mer presise begreper (jf. Heidegger, 2007) for å skape en mer nyansert beskrivelse av møtene mellom barna, de ulike kommunikasjonskarakteristikkene og dynamikken mellom dem. Barnas ulike initiativer og svarene på hverandres initiativer ble dermed videre analysert ut fra det som beskrives som ulike kommunikasjonsformer.

Ulike kommunikasjonsformer

Med utgangspunkt i denne studiens betegnelse av møter mellom barna, ble det empiriske materialet lest og tematisert ut fra barnas uttrykk for initiativ og svar på disse. Gjennom en videreutvikling av den regionale ontologien i møte med studiens empiri, ble barnas kroppslige uttrykk i møter med hverandre lest ut fra det *å ta initiativ, åpenhet til verden, det å betrakte hverandre og kroppslige stil* (jf. Merleau-Ponty, 2002). Etter hvert ble det tydeligere at det forelå ulike møter som kunne karakteriseres som kontinuitet. Analysen viste at enkelte møter var preget av en gjensidig oppbygging av møtets innhold og aktivitet. Dette ble framtreddende gjennom at et barn eksempelvis tok initiativ til å krype under et bord, og et annet barn fulgte etter og videreutviklet aktiviteten ved å begynne å dra i duken – som igjen førte til nye initiativ og en veksling på å skape et innhold til et felles møte. Eller gjennom at et barn

eksempelvis kastet seg på gulvet og at ett eller flere barn svarte på dette initiativet med å gjøre det samme. Ulike måter å kaste seg på gulvet på kunne videre tolkes som ulike initiativ og en vekselvirkende oppbygging av møtets innhold. Andre møter fremstod mer som at ett eller noen få barn skapte innholdet og aktiviteten i et møte. Analysen viste eksempelvis at et barn hyppig kunne veksle mellom aktiviteter som å kjøre med biler, løpe i gangen og kaste på en ball, og at ett eller flere barn fulgte etter som en slags tilskuer til de ulike aktivitetene. I andre observasjoner tok ett barn initiativ til, og satte «reglene» for, en bestemt aktivitet, og ett eller flere barn fulgte opp aktiviteten og de «regler» som ble uttrykt. Med støtte i Van Manens (1990) beskrivelse av det unike, rettet jeg dermed søkelyset på likheter og forskjeller i barnas uttrykk i møter som kunne karakteriseres som kontinuitet. Det ble dermed foretatt en ny pendling mellom empiri, den regionale ontologien og andre teoretiske begreper.

Skjervheim (2001) viser til at et møte rundt et felles tredje innebærer et engasjement, der en engasjerer seg i den andre og den andres initiativ. Lesningen av observasjonene tok dermed utgangspunkt i barnas engasjement i hverandres initiativer, som noe annet enn det å betrakte hverandre. Denne forståelsen av et engasjement ble utviklet til et begrep om *dialogen* – det å gå i dialog med hverandre og hverandres initiativer. Merlau-Ponty (2002) viser til at man gjennom en åpenhet til den andres uttrykk kan få sin forståelse utfordret og videreutviklet, og det kan skape en felles. Begrepet dialogen er også inspirert av Gadamer (2010) beskrivelser av medspiller og samtalen (jf. den regionale ontologien), samt Sterns beskrivelser av intersubjektivitet og affektiv inntoning. Gadamer (2010) fremhever betydningen av en medspiller som kan gi et mottrekk, slik at det skapes spenning og utfordring i det som en engasjerer seg i. Videre beskriver Gadamer samtalen som at en retter seg mot den andre og lar den andres synspunkter være gjeldende gjennom at en uttrykker en forståelse for det *den andre uttrykker*. Stern (2003) viser til at en intersubjektiv kommunikasjon er en opplevelse av man får

gjensvar på de følelser som ligger til grunn for et uttrykk. Affektiv inntoning retter seg mot det følelsesmessige i et uttrykk og skiller dermed fra imitasjon eller en etterligning av uttrykket. Stern fremhever at imitasjon er en gjengivelse av form (ytre atferd), mens affektiv inntoning viser til uttrykk som kan skille seg med hensyn til måte og form, samtidig som de affektive uttrykkene er gjenkjennelige på et følelsesmessig plan. Denne studiens antakelser legger til grunn en forståelse av kroppslig uttrykk som en helhet, der det følelsesmessige er integrert i barnas uttrykk. Med utgangspunkt i Merleau-Pontys filosofi og ulike teoretiske begreper, forstås *dialogen som en kommunikasjonsform* blant de yngste barna i denne studien som; *en vekselvirkende oppbygging av et innhold i et møte, der barna både kan svare på, utfordre og videreutvikle initiativer til innhold og aktivitet(er) i møtet.*

Observasjonene av møter mellom barna ble med dette tematisert ut fra forskjeller og likheter ut fra barnas uttrykk for at de betraktet og/eller gikk i dialog med hverandres initiativer. Dette ble etter hvert betegnet som ulike kommunikasjonsformer. Gjennom denne tematiseringen viste det seg også en tredje kommunikasjonsform, hvor det å *bekreft* et initiativ (gjennom eksempelvis verbale utsagn som ja eller nei og gester som å nikke) var en sentral del av beskrivelsen av kontinuitet i kommunikasjonen. De ulike kommunikasjonsformene *betrakte*, *bekreft* og *gå i dialog* er denne studiens empiriske begrep for barnas uttrykk i møter med hverandre. De ulike kommunikasjonsformene og barnas uttrykk for personlige preferanser og/eller aktiviteter, ble dermed viktige når møter skulle kategoriseres som kontinuitet. Det bidro også til å beskrive *ulike møter* med en karakteristikk av kontinuitet. Under utviklingen av de ulike kommunikasjonsformene trådte også en annen kommunikasjonskarakteristikk enn kontinuitet tydeligere frem. Senere i denne analysedelen beskrives denne som en mellomliggende kommunikasjonskarakteristikk for kontinuitet og brudd.

Ulike rom

Møtene hadde både et aspekt av personlige preferanser og aktiviteter, og i noen møter gav barna i større grad uttrykk for et ønske om å beskytte møtene. Derfor fokuserte jeg i neste lesning på møtenes åpenhet overfor andre barn. Med utgangspunkt i observasjonene av barnas beskyttelse av deres møter, trådte forståelsen av ulike rom frem. Med utgangspunkt *i* og gjennom en videreutvikling av studiens regionale ontologi, ble det dermed rettet et fokus på Merleau-Pontys beskrivelser av *et perseptuelt meningsfelt*, det å *skape en felles verden, barns møte med fenomener og kroppens romlighet*.

Avdelingen/basen og barns tilnærming til andre barns møter ble beskrevet som et *mulighetens rom* – bestående av fenomener som alle kan sanse. Etablerte møter fikk etter hvert en beskrivelse som et *felles rom*. Dette felles rommet var noe som barna kunne beskytte i møte med andre, enten gjennom at de gav uttrykk for en avisning av de andre barna eller ut fra en forståelse av det som Merleau-Ponty (1994) beskriver som en posisjonsromlighet – kroppens plassering i rommet (eksempelvis at barna beveget seg under et bord eller i et hjørne av rommet). Dette felles rom kunne være gjenstand for en konflikt. Det kunne oppstå brudd i kommunikasjonen gjennom at barna som opprinnelig var en del av møtet, forlot hverandre. Selv om barna skapte noe felles, gav de samtidig også uttrykk for noe eget. Merleau-Ponty (2002) viser til at det alltid er noe hos den andre som vi ikke kan få tak i - noe personlige og noe som tilsier at en beskrivelse av et felles rom og ulike konflikter også må inneholde *ulike personlige rom*. Observasjonene av møtenes åpenhet, og en form for stabilitet i det som ble etablert som noe felles, ble dermed også lest på bakgrunn av et rombegrep som gjenspeiler en gjensidig innflytelse av *mulighetenes rom, felles rom og et personlig rom* – som empiriske begrep.

Observasjoner som ble tolket som brudd, og etter hvert observasjoner som ble tolket som en mellomliggende kommunikasjonskarakteristikk,

ble lest ut fra begrepet om rom. Begrepet *et personlig rom* bidro til at møter som var betegnende for brudd, også kunne tolkes som en ivaretagelse av mer personlige aktiviteter og gjenstander som var en del av disse. Johansson (1999) viser som nevnt til at barn uttrykker mening når de handler, og rommet og gjenstander kan ha og gis en bestemt mening som kan medføre bestemte handlinger. Bengtsson (2013b) framhever at enkelte fenomener (som eksempelvis rommet og gjenstander) kan fremstå som mer appellerende enn andre, og Merleau-Ponty (1994, 2002) gir beskrivelser av at vi kan bebo gjenstander. Fenomeners betydning og appell forstås videre ut fra kroppens forankring. Aktiviteter og et personlig rom ble nå lest ut fra en forståelse om at barna gav uttrykk for mening og en erfaring av ulike gjenstander. Barnas uttrykk med hensyn til ulike gjenstander kunne videre medføre til at det oppstod møter karakterisert som kontinuitet og brudd, samt det som beskrives som en mellomliggende kommunikasjonskarakteristikk. Barnas uttrykk ble tolket som at barna kunne bebo gjenstander ved at gjenstanden ble en del av den levde kroppen (jf. Merleau-Ponty, 1994, s. 93-103). Analysen viste at gjenstander i seg selv eller gjenstanden satt i bevegelse skapte aktiviteter som var tilgjengelige i mulighetens rom. Eksempelvis fremstod enkelte legobiler som mer appellerende for flere barn i noen observasjoner, og dette kunne føre til brudd. I andre observasjoner kunne barnas bruk av ulike gjenstander (eksempelvis kitt, byggeklosser, bamser og dukkevogner) forstås som appellerende og et utgangspunkt for et møte mellom barna. Disse møtene kunne videre karakteriseres som kontinuitet og fremstå som mer øyeblikkelige der det oppstod brudd i kommunikasjonen. Ut fra dette var det mulig å tolke uenigheter og konflikter om gjenstander og bruken av gjenstander som en ivaretagelse av et personlig rom.

Nye gjennomlesninger bidro til at observasjonene ble tematisert ut fra at brudd kunne omhandle en ivaretagelse av et felles rom og en ivaretagelse av et mer personlig rom. Disse to ulike begrepene om rom kunne dessuten deles inn i ytterligere temaer, det vil si at det kan være ulike

årsaker til at et felles rom eller et personlig rom blir berørt og at kommunikasjonen brytes. Forståelsen av ulike rom i relasjon til brudd og utviklingen av ulike kommunikasjonsformer, bidro også til en mer nyansert beskrivelse av skillet mellom aktivitet og personlige preferanser som det tredje.

Inspirasjon

Et siste begrep som fremstod gjennom de ulike lesningene av observasjonene var forståelsen av inspirasjon. Inspirasjon var med på å omfatte begrepene om ulike rom, kommunikasjonsformer og det tredje. Som empirisk begrep bygger inspirasjon på antakelsene om at kroppen beveger seg i et perseptuelt meningsfelt bestående av et utall fenomener, hvor kroppen kan rette seg mot noe på bakgrunn av det Merleau Pontys (2002) beskriver som *kroppens to lag* (jf. den regionale ontologien). Også Merleau-Pontys (2002) beskrivelser av at det må tas et initiativ for å skape en felles verden og den regionale filosofiens beskrivelser og videreutvikling av *møter med fenomener*, har bidratt til en forståelse av inspirasjon. Begrepet inspirasjon kommer av det latinske *inspirare*, som betyr blåse, puste/ ånde inn eller åndedrag. Begrepet kan forstås som å vekke begeistring, tenne en gnist, oppløfte, og det å gi en impuls (Oed, 2013b). Begrepet inspirasjon viser dermed til en slags bevegelse, hvor det at noe inspirerer kan forstås som om at en retter seg mot et fenomen som gir en kroppslig opplevelse eller bevegelse.

Med bakgrunn i Merleau-Pontys (1994, 2002) filosofi kan aktiviteter som skapes, og gjenstander som tas i bruk, inspirere andre sansende kroppar i mulighetens rom. Tolkningen av observasjonene viste at inspirasjon var framtrødende i barnas uttrykk og handlinger. Inspirasjon kunne omhandle det at en sanset andre barn og andre barn i en pågående aktivitet. Inspirasjon kunne ta utgangspunkt i bestemte gjenstander, aktiviteter, lyder og uttrykk som barna sanset inne i det rommet de befant seg i – både ved at de svarte på dette øyeblikkelig, og gjennom at de brukte tidligere erfarte hendelser som en inspirasjon til innholdet i et

møte (jf. *kroppens romlighet* i den regionale ontologien). Inspirasjon kunne medføre at barna forlot det som de allerede var sysselsatt med, det vil si at de foretrakk noe fremfor noe annet, og det kunne skape engasjement og begeistring til et felles innhold i møte med andre barn. Inspirasjon kunne også forstås som at forstyrrelser av en aktivitet skapte en kroppslig bevegelse og handling, der barna gav uttrykk for at aktiviteten måtte forsvares i møte med andre barn. Inspirasjon omhandlet aktiviteter som ble skapt både i et felles rom og i et mer personlig rom. Som empirisk begrep forstås inspirasjon i denne studien som en kroppslig bevegelse og et engasjement som kommer til uttrykk i møte med pågående aktiviteter, prefererte barn, andre barns initiativer, gjenstander, rommet og andre fenomener. Begrepet har sin forankring i Merleau-Pontys filosofi. Forståelsen av inspirasjon ble dermed viktig i tolkningen av etableringen av et møte og opprettholdelsen av det, og det bidrog til en mer kompleks beskrivelse av møter karakterisert som kontinuitet, brudd og en mellomliggende kommunikasjonskarakteristikk. Begrepet inspirasjon influerte også betegnelsen av et av de ulike møtene som faller inn under beskrivelsen møter karakterisert som kontinuitet²⁰.

Møter mellom barn karakterisert som kontinuitet

Gjennom en tilnærming til studiens empirisk materiale ut fra en hermeneutisk dialog og gjennom analysens utvikling av fenomenologiske tema og empiriske begrep, trådte også det karakteristiske for kontinuitet tydeligere frem. Analyseprosessen har dermed vært en vekselvirkende prosess med det å avdekke ulike aspekter ved et fenomen (jf. Van Manen, 1990). Kontinuitet i et møte viser som nevnt til at kommunikasjonen mellom barna vedvarer. Barna blir værende i møtet og dets aktivitet, og skaper dermed det som kan forstås som et felles rom. Etter hvert i analyseprosessen fremstod det som beskrives som en

²⁰ Det karakteristiske for dette møtet har fått betegnelsen *inspirator*. Jf. 5.1. Møter mellom barn – kontinuitet, dissonans og brudd, og 5.2.2. Kommunikasjon karakterisert som inspirator

mellomliggende kommunikasjonskarakteristikk, og også disse møtene kunne beskrives som vedvarende. Møtene med en mellomliggende kommunikasjonskarakteristikk fremstod samtidig som delvis motstridende (jf. Van Manen, 1990) til møter som kunne karakteriseres som kontinuitet. Disse møtene var preget av konflikter, uttrykk for frustrasjon og sinne, skrik og gråt, og møtene førte i større grad til et brudd. Nye lesninger ble foretatt og gjennom utviklingen av ulike *kommunikasjonsformer*, ble det *karakteristiske for kontinuitet* framtreddende som at *minst ett av barna i et møte gir uttrykk for kommunikasjonsformen å betrakte og bekrefte*²¹.

Observasjoner av møter karakterisert som kontinuitet ble samlet og lest gjennom en alternering mellom del og helhet ut fra innholdet i møtet og hvilke barn som møttes – med bakgrunn i utviklingen av ulike fenomenologiske temaer. Som nevnt fremstod noen møter mer som at ett eller noen få barn i større grad tok et initiativ, mens minst ett annet barn gav uttrykk for kommunikasjonsformen å betrakte og bekrefte. I andre møter gav barna uttrykk for det som kjennetegner dialog som en kommunikasjonsform. Det viste seg at barna i større grad gav uttrykk for en vekselvirkende oppbygging av et vedvarende møte og dets innhold. Nye analyser av observasjonene ut fra møtets innhold og hvilke barn som var en del av møtet, samt gjennom en kontinuerlig videreutvikling av det tredje som et fenomenologisk tema, bidro til at det etter hvert trådte frem ulike møter som kan karakteriseres som kontinuitet. Tilstedeværelsen eller fraværet av dialogen, samt at møtet kan være basert på personlige preferanser eller mer på aktivitet, viser til fire ulike karakteristikk som beskrives og presenteres i denne studiens resultatdel.

Møter mellom barn karakterisert som brudd

Analysen av brudd i kommunikasjonen i barns møter med hverandre tok utgangspunkt i studiens definisjon av et møte. Gjennom analysens

²¹ Det gis en utvidet forståelse av kontinuitet som kommunikasjonsbegrep i diskusjonen av denne studiens resultater.

utvikling av ulike fenomenologiske temaer og en lesning av observasjoner (jf. Van Manen, 1990) ble *brudd* forstått som; når møtet og kommunikasjonen i møtet opphører. Barna distanserer seg og engasjerer seg i noe eller noen andre, og betrakter ikke lenger hverandre og hverandres initiativer. Brudd blir, med utgangspunkt i Merleau-Pontys filosofi, dermed forstått som en annen dimensjon av barns intersubjektive relasjon til en verden. Det betyr at barn beveger seg fra *å gjøre noe sammen* til *å være sammen* i mulighetens rom. Sekvenser av barns møter som ble definert som brudd, ble samlet for å gi en mer nyansert beskrivelse av det som var karakteristisk for fenomenet brudd.

Analysen viste at enkelte møter plutselig kunne opphøre ved at barn forlot møtet og rettet seg mot *noe* eller *noen andre*. Utviklingen av de fenomenologiske temaene og empiriske begreper om rom, det tredje og inspirasjon, bidro samtidig til en ny forståelse av fenomenet brudd. Analysen viste at brudd i stor grad oppstod på bakgrunn av det som i denne studien beskrives som en mellomliggende kommunikasjonskarakteristikk. Etter flere gjennomlesninger og gjennom utviklingen av ulike rom som et fenomenologisk tema, ble sekvenser som kunne defineres som brudd, samlet ut fra en forståelse av et felles rom og personlig rom. Utviklingen av det tredje som et fenomenologisk tema bidro til en ny gjennomlesning, der en ivaretagelse av et felles rom kunne gjenspeile et uttrykk for å beskytte et allerede etablert møte og dets innhold. En ivaretagelse som også kan beskrives som en avvísning av andre barn. Nye gjennomlesninger viste også at det oppstod brudd innad i etablerte møter. Brudd kunne ha sin bakgrunn i at ett barn oppsøkte ett annet barn. Forståelsen av et personlig rom ble i denne delen av analyseprosessen lest opp imot beskrivelser om *kroppslig stil* (jf. Merleau-Ponty, 2002), *den etiske fordringen* (jf. Løgstrup, 2010) og *møter med fenomener* (jf. Merleau-Ponty, 2002). Videre var en alternering mellom den enkelte observasjonen av barna og andre observasjoner som de aktuelle barna var en del av, viktige for å kunne analysere frem ulike områder som barna gav uttrykk for å beskytte i et

personlig rom. Områdene i et personlig rom ble beskrevet som uttrykk for en opplevd rett til. Betegnelsen *en rett til* bygger på Løgstrups (2010) beskrivelser av at mennesker i møte med hverandre også gir uttrykk for det som kan forstås som en fordring, som videre må tolkes av den andre. Observasjoner av enkelte møter mellom barna og deres uttrykk, ble dermed tolket som uttrykk for en opplevd rett til både et felles rom og et personlig rom.

Dissonans som en mellomliggende kommunikasjonskarakteristikk

I tematiseringen av møter som kunne beskrives som kontinuitet og brudd ble det etter hvert synlig at både vedvarende møter og mer øyeblikkelige møter mellom barna var preget av uenigheter og konflikter. Møter der det ble uttrykt en uenighet og en konflikt, var også ofte bakgrunnen til at det oppsto brudd i kommunikasjonen. Uenigheter i barns møter framsto dermed som noe mellomliggende mellom kontinuitet og brudd – dette ble etter hvert beskrevet som dissonans²² - som empirisk begrep. Med utgangspunkt i Merleau-Pontys filosofi ble dissonans²³ forstått som en ustemthet i barnas uttrykk av et fenomen som de engasjerte seg i. Det motsatte av *ustemt* er *stemt*, og ordet brukes bl.a. ved å beskrive lyder i det verbale språket og i musikkinstrument. Betegnelsen ustemthet, slik det brukes i denne studien, har sin forankring i Merleau-Pontys beskrivelser av *den tilvante og den aktuelle kropp* i møte med et fenomen (jf. den regionale ontologien). En *ustemthet* viser til et uttrykk for manglende sammenheng i den vekselvirkende prosessen mellom den tilvante kropp og den aktuelle kropp. Det er en del av den kroppslige prosessen med å lære og det å forankre ulike bevegelser, hvor *ustemt* kan betegnes som det refleksive, og *stemt* som det pre-refleksive. Dette kan komme til uttrykk gjennom en personlig utforskning av eksempelvis gjenstander, og det kan komme til uttrykk i møte med andre

²² I starten ble dette kalt for *kontinuitet preget av dissonans*.

²³ Begrepet dissonans er blitt beskrevet som «kognitiv dissonans» (Festinger, 1957), og det er blitt beskrevet i harmonilæren (Snl, 2013b), men brukes i denne studien ut fra en livsverdensfilosofi og barnas kroppslige kommunikasjon med hverandre. Det gis en utvidet forståelse av dissonans som kommunikasjonsbegrep i diskusjonen av denne studiens resultater.

kroppssubjekter – barna kan være *stemt* eller *ustemt* i sin felles utforskningen av verden. Med støtte i Merleau-Ponty og begrepet dissonans fra harmonilæren, bruker jeg dissonans i denne studien som et begrep for å beskrive en ustemthet i barns møter med hensyn til fenomener og kroppslige uttrykk. Observasjonene ble videre lest og tematisert ut fra denne forståelsen av kontinuitet, dissonans og brudd. Gjennomlesningen av observasjonen tydeliggjorde at det som kunne *karakterisere dissonans* i et møte, var barnas uttrykk for *et fravær av kommunikasjonsformen det å bekrefte* hverandres initiativer og kroppslige uttrykk.

Observasjoner som kunne karakteriseres som dissonans, ble videre samlet for å gi en mer nyansert beskrivelse av møter som hadde denne karakteristikken. Analysen bidro til at dissonans kunne forstås som uttrykk som gjenspeiler forskjellige meninger knyttet til det tredje i barnas møter. Observasjonen viste at barna gav uttrykk for en dissonans i møte med fenomener og andre barn på bakgrunn av: tilgangen til og bruken av gjenstander, kroppens plassering i forhold til gjenstander, hvem som kunne delta i aktiviteter, kroppens plassering i rommet og hvor i rommet ulike aktiviteter skulle finne sted. Dissonansen bidro til et møte med manglende felles fokus og åpenhet i barnas kommunikasjon. Gjennom å samle observasjoner ble det også tydeligere at dissonans kunne oppstå og avsluttes på et øyeblikk (eks. en konflikt om en gjenstand), samtidig som slike møter også kunne vedvare over tid (eks. en uenighet rundt innholdet i en aktivitet). Et manglende felles fokus gjorde at dissonansen også kunne forstås som det felles tredje i møtet. Dette var særlig framtrødende i mer vedvarende møter med denne kommunikasjonskarakteristikken. Gradvis ble det framtrødende at dissonans som en kommunikasjonskarakteristikk både kunne gli over til møter karakterisert som kontinuitet, og det kunne føre til at det oppstod brudd i kommunikasjonen. Dissonans trådte dermed frem som en mellomliggende kommunikasjonskarakteristikk, et empirisk begrep for å beskrive dynamikken mellom fenomenene kontinuitet og brudd.

Kontinuitet, dissonans og brudd i kommunikasjonen – en dynamikk

Observasjonene av barnas levde erfaringer var utgangspunktet for analyseprosessen. I forståelsen, der horisonter smelter sammen eller møtes, og der det skjer en utlegning (jf. Gadamer, 2010), har barnas erfaringer blitt belyst av teori (jf. Van Manen, 1990), der det har skjedd en presisering av begreper (jf. Heidegger, 2007) som har påvirket min forståelseshorisont i det jeg har «lest» observasjonene. Johansson (1999: 97) beskriver tolkningsarbeidet som (min oversettelse): «å legge et puslespill som ikke blir ferdig før alle bitene er på plass, og der hver enkelt del fyller en funksjon i helheten». De ulike begrepene, eller fenomenologiske temaene, har fungert som «stjerner» som er med på å fylle «universet» (jf. Van Manen, 1990) – her beskrevet som fenomenet møter mellom barn. Hva som inspirerer barna, hvordan barna kommuniserer sammen, det tredje aspektet i møtet og hvordan ulike rom blir ivarettatt, har bidratt til en beskrivelse av dynamikken mellom kontinuitet, dissonans og brudd i barns kommunikasjon. Det er denne dynamikken og mer avgrensede eksempler på observasjoner som kan beskrive fenomenene kontinuitet, dissonans og brudd i barns møter, som jeg presenterer i studiens resultatdel. En presentasjon som faller inn under det som Bengtsson (2013b) betegner som *en tematisert presentasjon på tvers av individer*.

4.5 Studiens kvalitet

I dette avsnittet gis det en kort beskrivelse av ulike aspekter som kan være med på å bestemme studiens kvalitet. Spørsmålet rundt generalisering av studien og dens resultat blir vurdert, før det videre gis en beskrivelse av ulike etiske aspekter ved studiens gjennomføring.

Pålitelighet, troverdighet og generalisering

En livsverdenfenomenologisk studie kan ifølge Bengtsson (2013b) ikke generaliseres eller påberope seg en essens (forstått som en gyldig kvalitet

for et objekt slik det er i all tid, i alle kulturer og for alle mennesker). Kvaliteten framtrer ut fra studiens beskrivelser av teoretisk bakgrunn og hvordan dette influerer valg av metoder og studiens analyse – som utgangspunkt for å nå et nivå av empiriske temaer. Postholm (2010, s. 169-170) beskriver pålitelighet med hensyn til hvor godt analysen kan forsvare fortolkningen. Dataene skal være «bekreftbare», og målet er å nå en «autentisk» forståelse av informantens erfaringer – som i denne studien er barns kommunikasjon i møte med hverandre. Pålitelighet er en mer kvalitativ betegnelse for reliabilitet, der kriteriet er at resultatene kan reproduseres og gjentas. Aase & Fossåskaret (2010) viser til at i studier som bygger på en slags teori om sammenheng (slik som eksempelvis fenomenologien og hermeneutikken), skilles graden av kvaliteten på kunnskapen ut fra evnen til å skape en sammenheng mellom resultatene og den prosessen som ledet til dem. Det må på et vis være en logisk sammenheng og en etterprøvbarhet i beskrivelsen av analysen og de resultater som fremstår fra den. Det vil si at det foreligger mulighet for å granske studien kritisk, og det som Larsson (2005) beskriver som en tilgjengelighet og en sammenheng i studiens ulike deler. Troverdighet innebærer at leseren kan følge med på forskningsprosessen og de «spillereglene» som forskerne har brukt i enhver fase av forskningsprosjektet (Postholm, 2010). Analysen av en studie med en livsverdenfenomenologisk tilnærming fordrer en bevissthet rundt forskerens egen rolle, ettersom en analyse av observasjoner i et feltarbeid skapes gjennom en «dialog» mellom forskeren og feltet som studeres (Angrosino, 2008).

De empiriske dataene i denne studien har blitt skapt i møte mellom min livsverden og barnas livsverden i feltarbeidet, hvor analysen har fortsatt og blitt videreutviklet i mitt møte med observasjonene og de tekstlige beskrivelsene av de ulike observasjonene. Jeg kan aldri fullt ut sette meg inn i barnas livsverden, men har forsøkt å tolke meningen som uttrykkes i barnas kroppslige kommunikasjon. Analyseprosessen er tidligere beskrevet i form av at jeg som forsker foretar gjentatte lesninger av

observasjonene, og en utvidet lesning av teori, hvor utgangspunktet for lesningen og utvalgte observasjoner er barnas kommunikasjon i deres møter med hverandre. Jeg har dermed forsøkt å gi en detaljert beskrivelse av prosessen og utviklingen av ulike fenomenologiske temaer, og hvordan jeg som forsker i møte med observasjonene har bidratt til de ulike fenomenologiske temaene i studien. Forskerrollen og dens innflytelse har jeg også beskrevet ut fra studiens ontologiske forankring og de valgene som ble tatt under feltarbeidet, og dette er blitt beskrevet i det tidligere avsnittet om forskningsetikk.

Selv om analysen av de fenomenene som studeres allerede starter gjennom forskerens forankring i egen livsverden (jf. Bengtsson, 2013b), er det som nevnt viktig at en videre analyse tar utgangspunkt i barnas erfaringer og deres uttrykk i de ulike situasjonene som er observert – at det empiriske materialet får tale. Et viktig spørsmål som omhandler kvalitet, er gyldigheten av tolkningene som foretas i beskrivelsene av de ulike fenomenologiske temaene, det vil si hva som er kriteriene for at tolkningen blir troverdig. I vurderingen av de ulike tolkningene som ble gjort i analysen er det som nevnt blitt brukt alternative tolkninger (jf. Johansson, 2011b; Thagaard, 2003), hvor tolkningens gyldighet kan forsterkes ved at andre alternative tolkninger fremstår som mindre relevante eller at tolkninger omprøves. Thagaard (2003, s. 180) viser til et søkelys på «negative tilfeller» i vurderingen av holdbarheten av tolkningene, det vil si observasjoner som i utgangspunktet kan fremstå som mer uklare med hensyn til det generelle materialet og de fenomenene som skal studeres. Slike situasjoner kan skape betingelser for i hvilke observasjoner tolkningen er gjeldende, og i hvilke observasjoner den eventuelt ikke vil være det. Ved å rette fokus mot observasjoner som i starten kunne fremstå som motstridende, eller som skilte seg ut med hensyn til beskrivelsen av eksempelvis et møte eller kontinuiteten i et møte, kunne tolkningene også utvikle seg slik at store deler av materialet kunne forstås eller forklares, noe som også kan være et viktig prinsipp når det gjelder vurderingen av en tolkning (jf.

Johansson, 1999). Observasjoner som i starten kunne forstås mer som om barna «bare» var sammen ble som nevnt mer tilgjengelig for tolkning gjennom utviklingene av de ulike fenomenologiske temaene. Det vil si at det ble foretatt tolkninger som skapte en sammenheng i det empiriske materialet, og at det ble dannet temaer som kunne relateres til de ulike delene i dette materialet. Grunnlaget for de tolkningene som er blitt gjort, omhandler en prosess ut fra et empirisk materiale i en bestemt barnegruppe. Det er samtidig enkelte observasjoner der jeg som forsker ikke mener at jeg kan slå fast en bestemt tolkning av observasjonen eller deler av den, hvor jeg ut fra disse tilfellene har latt observasjonen stå åpen eller analysert deler av den. Eksempelvis har det som nevnt vært observasjoner der barna har oppholdt seg sammen (eksempelvis i en stor bil eller på en madrass), der barnas blikk og engasjement i større grad har rettet seg mot noe annet i rommet (eksempelvis en voksen) og ikke mot hverandre. I andre observasjoner har det gjerne vært flere barn og voksne som har vært samlet rundt en eller flere aktiviteter, og her har jeg fokusert på kommunikasjonskarakteristikken og møtet mellom enkelte barn – eksempelvis konflikt rundt legobiler (jf. observasjon 19 i resultatdelen).

Med tanke på en generalisering av studiens resultater fremhever Alvesson & Sköldberg (2008) at det ikke finnes noen grunn til at mønstre i kvalitative studier, for eksempel ulike beskrivelser av møter mellom barn, skal være gjeldende for en generell beskrivelse av møter mellom alle barn. Kunnskapen om møter mellom barn kan derimot tjene som en allmenn kunnskap på et bestemt område. Bengtsson (2013b) viser til at styrken i en livsverdenfenomenologisk studie ligger i resultatenes relasjon og diskusjon til annen empirisk og teoretisk forskning som retter fokus mot det feltet og de fenomenene som studeres. For denne studien betyr dette at resultatene som skrives fram på bakgrunn av valgt forskningsdesign, som én av flere mulige fortolkede virkeligheter, diskuteres som et bidrag til tidligere studier av de yngste barnas møter med hverandre.

5 Resultat

I denne delen vises det til de resultatene som har oppstått på bakgrunn av analysearbeidet med de ulike videoobservasjonene av barns møter. Innledningsvis gis det et sammendrag av hva som er karakteristisk for barnas kommunikasjon med hverandre, før det videre gis en dypere beskrivelse med utgangspunkt i observasjoner av møter mellom barn når det er kontinuitet, dissonans og brudd i kommunikasjonen.

5.1 Møter mellom barn – kontinuitet, dissonans og brudd i kommunikasjonen

I analysen trådte innholdskategoriene *det tredje*, ulike *kommunikasjonsformer*, ulike *rom* og *inspirasjon* fram som fenomenologiske temaer som kunne beskrive kommunikasjonen i møter mellom barn. Det tredje beskriver et uttrykk for personlige preferanser og/eller aktiviteten i møtet. Kommunikasjonsformene som barna gir uttrykk for, er betraktning, bekreftelse og dialog. Barna gir videre uttrykk for de har et personlig rom og, at de skaper ulike felles rom, der barnehagen/basen kan forstås som et mulighetens rom til å skape ulike aktiviteter og møter. Inspirasjon omfatter de øvrige i innholdskategoriene. I mulighetens rom kan barna gi uttrykk for å bli inspirert av eksempelvis rommet, gjenstander, aktiviteter og/eller andre barn. Inspirasjon kan føre til at barna uttrykker beskyttelse av et felles rom eller et personlig rom. Inspirasjon er dermed sentralt for etableringen av et møte. Hvordan inspirasjon kommer til uttrykk, er videre beskrivende for opprettholdelsen av møtet – det kan bidra til kontinuitet, dissonans og brudd i kommunikasjonen.

Analysen viste at det finnes ulike karakteristikk av kontinuitet i barnas møter. De ulike karakteristikkene av kontinuitet beskrives i denne studien som *gjensidighet* og *inspirator*. Begge karakteristikkene kan være uttrykt som et møte gjennom en personlig preferanse og/eller en

aktivitet. *Gjensidighet* beskriver et møte der innholdet er noe som omhandler begge parter i like stor grad. Det er et felles fokus og barna gir uttrykk for at de veksler på å skape et innhold i møtet. Barna tar initiativer og uttrykker en åpenhet til andre barns initiativ. *Inspirator* er karakteristisk for et møte der noen barn inspirerer mer og tar flere initiativer enn andre barn, samtidig som det er en kommunikasjon mellom barna. Betegnelsen inspirator (som en karakteristikk på kommunikasjonen i møtet) er som nevnt influert av utviklingen av innholdskategorien inspirasjon.

Brudd forstås som når møtet og kommunikasjonen i møtet opphører – barna retter seg mot *noe* eller *noen* andre i mulighetens rom. Brudd er fremtredende på bakgrunn av barnas uttrykk for en ivaretagelse av et felles rom eller et mer personlig rom, der det kan forekomme avvísninger. Gjennom analysen trådte dissonans frem som en mellomliggende kommunikasjonskarakteristikk til kontinuitet og brudd. Dissonans viser til ulike uttrykk av en mening til det tredje i et møte. Barna kan betrakte og gå i dialog med ulike fenomen, samtidig som det uttrykkes et fravær av en bekreftelse av andres initiativer og uttrykk.

En videre presentasjon av studiens resultater vil, med utgangspunkt i observasjonene av barnas møter, gi en beskrivelse av ulike karakteristikk for kontinuitet, hva som er karakteristisk for dissonans, og hvordan brudd kommer til uttrykk ved at barna ivaretar et felles rom og et personlig rom. I hver beskrivelse av de ulike kommunikasjonskarakteristikkene (kontinuitet, dissonans, og brudd), gis det først en introduserende tolkning av observasjonen, så vises det til et eksempel på kommunikasjon mellom barn, før det videre gis en mer utviklet tolkning av det som framgår ut fra eksempelet. Avslutningsvis blir dynamikken mellom kontinuitet, dissonans og brudd, løftet frem.

5.2 Møter mellom barna – kontinuitet i kommunikasjonen

Møter mellom barna der kommunikasjonen kan karakteriseres som kontinuitet viser til et møte hvor barna betrakter og engasjerer seg i ulike initiativer, og hvor det skapes et felles rom hvor det uttrykkes et felles fokus i henhold til noe tredje. Kontinuitet gjenspeiler at kommunikasjonen mellom barna vedvarer. Barna blir værende i et møte, og de uttrykker en åpenhet overfor andre barns initiativ i det etablerte møtet. For at et møte ikke skal bryte sammen, må noen innta en betraktende og bekreftende kommunikasjonsform. Ulike aspekter ved det tredje gjenspeiler også i hvilken grad dette etablerte felles rommet er åpent og tilgjengelig for andre. Kommunikasjonen mellom barna skaper et felles rom som influerer og influeres av et mer personlig rom. De ulike karakteristikene *gjensidighet* og *inspirator* beskriver også en sårbarhet med tanke på ivaretagelsen av et felles- og et personlig rom.

5.2.1 Kommunikasjon karakterisert som gjensidighet – uttrykk for personlige preferanser

Når kommunikasjonen i møtet kan karakteriseres som gjensidighet innebærer dette at flere barn engasjerer seg og influerer innholdet til et felles tredje som barna møtes gjennom – barna går i dialog med fenomener og ulike initiativer og uttrykk som fremstår i møtet. Det personlige aspektet, det at det uttrykkes personlige preferanser, er framtrødende ved at både møtet og et felles rom kan forsvares. Dette kommer også til uttrykk gjennom at barna forblir (oppsøker og følger opp hverandre) i et møte selv om aktiviteten mellom barna endrer seg. Kommunikasjonskarakteristikken gjensidighet viser til en åpenhet og et engasjement overfor hverandre, hvor barna gjensidig er med på å utvikle et felles tredje - innholdet i en aktivitet. Dette vil også kunne influere et personlig rom og barnas personlige preferansen overfor hverandre.

Gjensidighet og uttrykk for personlige preferanser i møtet

Det forestående eksempelet viser hvordan to barn holder sammen og søker hverandre, gjennom ulike aktiviteter inne i en gymsal. Samtidig kommer deres personlige preferanser for hverandre også til uttrykk i møte med andre barn. Anders og Karl skaper et felles rom der de både avviser Egil og forlater Alex, i tillegg til at de ulike initiativene til aktiviteter som de møtes gjennom tas og følges opp av dem begge.

Observasjon 1. Anders og Karl uttrykker preferanser for hverandre inne i gymsalen:

Anders (3,0), Karl (2,10) og Egil (3,0) befinner seg i en stor seilskute av tre inne i gymsalen. Guttene, som har plassert hver sin tråbil ved siden av skuten, setter seg etter hvert oppå dem og kjører en runde rundt i gymsalen, før de klatrer opp i skuten igjen. Guttene klatrer rundt i skuten, både oppå førerhuset og opp etter masten, samtidig som de med jevne mellomrom også hopper leende ned på gulvet. Karl går etter en stund bort til tråbilen, snur seg mot Anders som står på gulvet og sier: «Nå ska me gå.» Anders snur seg mot bilen sin, setter seg oppå den, sier: «Javel», og kjører ut i rommet. Karl, som har fått bilen sin sperret av Egils bil, snur seg mot Egil og uttrykker: «Nå ska me gå, Egil.» Egil klatrer ut av skuten, setter seg på bilen, og kjører ut i rommet tett etterfulgt av Karl. Anders, som har kjørt bort til den andre siden av rommet, roper ivrig: «Egil, eg e her Egil.» Egil kjører bort til Anders som har plassert bilen sin bak en dør. Anders stopper Egil, strekker hånden ut og tar tak i bilen hans, samtidig som han ivrig uttrykker: «Nei, nei, det e Karl.» Karl ser mot Egil og Anders, før han kjører forbi Egil og stiller seg ved siden av Anders. Karl og Anders snur seg og ser i retning av Egil, som nå er i ferd med å kjøre ut i rommet i retning av skuten. Anders og Karl ser mot hverandre, snur litt på bilene, og rygger dem inn bak døren før de går av.

Egil, som har satt fra seg bilen sin i en annen ende av rommet, kommer nå gående bort mot dem. Anders og Karl skynder seg opp på bilene igjen, og kjører ut i rommet, akkompagnert av: «ØØØHH.» Anders stopper etter hvert opp, ser i retning av Alex som går rundt og «slukker brann» med et hoppetau. Anders går bort til Alex, tar tak i den ene enden av hoppetauet. Anders fortsetter bort i retning av et plastikkhus som står like ved der hvor Karl og tråbilen er. Anders og Alex «spruter» på huset. Karl betrakter dem en stund, før han begynner å riste opp og ned med bilen, samtidig som han

Resultat

sier: «Nå ska me kjøra.» Anders ser mot ham, uttrykker: «Nei». Karl rister mer i bilen og gjentar høyere: «NÅ SKA ME KJØRA.» Anders virker litt oppgitt, mumler noe, slipper slangen, og setter seg på bilen. Guttene kjører ut i rommet.

Anders går på nytt av bilen, og beveger seg inn i en garderobe. Karl følger etter og kjører inn i garderoben sittende på tråbilen. Egil, som kommer gående mot garderoben, tar bilen som Anders har satt fra seg og kjører bort til andre enden av rommet der skuten står. /.../ Etter en stund kommer Anders og Karl ut fra garderoben. Anders henvender seg til Karl og forteller klagende at han ikke har en slik bil. Karl ser mot Anders, så ned mot bilen, før han vender blikket bort mot skuten og kjører litt smilende bort til den. Anders kommer gående etter, ser morskt på Egil og uttrykker litt sint: «Eg hadde an.» /.../ Borte ved skuten klatrer Anders opp på en madrass. Anders roper på Karl, som litt nølende går av bilen og klatrer opp på madrassen sammen med Anders. Karl henvender seg samtidig til en annen gutt, Stefan (3,3) og forteller at han kan ta bilen. Anders ser først mot Karl, og så mot bilen, setter seg på den, og spør: «Kan eg ta den?» Karl, som er opptatt med å klatre svarer ikke. Anders snur seg, sier rolig: «Javel», og kjører ut i rommet. Anders kjører en runde i rommet, før han retter seg mot Karl og roper: «EG E HER KARL, HER E EG. EG E HER ME ANN.» Anders kjører bilen bort til Karl, som nå har beveget seg bort til noen andre madrasser, klatrer av bilen, og begynner å hoppe på madrassen sammen med Karl. Anders og Karl ser mot hverandre mens de ler.

(08.06.2011 – 15)

Den personlige preferansen mellom Anders og Karl kommer til uttrykk ved at de gjentatte ganger oppsøker og roper på hverandre, samt gjennom at de venter på hverandre og forlater andre aktiviteter til fordel for hverandre. Anders og Karl viser også et uttrykk for preferanser og det at de har noe felles som bare er deres, ved at Anders stenger veien for Egil og åpner opp for Karl, hvor Karl svarer med å kjøre forbi Egil og stille seg ved siden av Anders.

Karl er den som først tar et initiativ i aktiviteten som i utgangspunktet både Anders og Egil er med i, gjennom at han klatrer ut av skuten og sier: «Nå ska me gå.» Anders følger dette opp og uttrykker «Javel», før han setter seg på bilen og kjører ut i rommet, samtidig som han roper

etter de andre. Anders gir samtidig et uttrykk for at plassen han står på, er forbeholdt Karl. I dette uttrykket for en preferanse ligger også en from for avvisning av Egil. Anders ser ut til å foretrekke Karl, og Karl er med på å forsterke både en preferanse og en avvisning, ved at han stiller seg ved siden av Anders og sammen ser de bakover mot Egil – som et uttrykk for at det er *oss* og *du*. Det at Anders foretrekker Karl i denne situasjonen, det at de to har noe felles sammen, kommer ytterligere til uttrykk ved at Anders beskytter området gjennom å stoppe Egil med hånden, slik at han stenger tilgangen til plassen bak døren for Egil.

Anders blir etter hvert engasjert i en aktivitet med Alex og en «brannslange». Karl gir uttrykk for en preferanse for Anders gjennom å stille seg ved siden av, som om han passer på tråbilen til Anders er ferdig. Karl viser samtidig en form for autonomi ved at han både i handling og uttrykk etter en stund gir beskjed om at nå skal de kjøre videre, noe Anders litt irritert følger opp. Guttene gir uttrykk for en solidaritet overfor hverandre, hvor Karl venter på Anders, samtidig som at Anders ikke forlater Karl til fordel for Alex.

Etter at Anders og Karl kommer ut av garderoben, og Anders oppdager at tråbilen han har kjørt med, er vekk, kan det virke som om møtet mellom Anders og Karl går inn i en mer usikker fase. Anders henvender seg til Karl, men ser ikke ut til å bli møtt i henhold til det han forsøker å formidle. Karl ser ut i rommet i retning av Egil og tråbilen, smiler litt, og kjører bort til skuten (der Egil befinner seg). En kan på et vis si at dette felles tredje som Karl og Anders møtes gjennom, er noe som går inn i en dissonans over et felles fokus. Det kan virke som om det blir gjort en slags overveielse over hans personlige preferanser for Anders opp mot aktiviteten med å kjøre tråbilen, og Karl ser ut til å velge tråbilen. Anders, som kommer gående etter, henvender seg først til Egil som er den som har «tatt» bilen hans, før han forsøker å få Karl med på en klatreaktivitet. Karl nøler, kjører litt frem og tilbake, som om han på nytt overveier å være sammen med Anders fremfor aktiviteten. Karl ser ut til å velge Anders ettersom han forlater tråbilen og tilbyr denne til en annen gutt

(Stefan). Etter at Karl gjennom handling og uttrykk har vist en personlig preferanse for Anders, er det Anders som ser ut til å gjøre noen valg om å skape en aktivitet med Karl eller å være i aktivitet med tråbilen. Både person og gjenstand, som her er en tråbil, kan inspirere og innby til aktivitet, hvor barna i møte med flere inspirasjonskilder vil måtte foreta noen valg mellom disse ulike kildene. Tråbilen har i dette eksempelet vært en gjennomgående sentral kilde for den preferansen og solidariteten som Anders og Karl har uttrykt overfor hverandre i møte med andre barn. Når tråbilene blir til én tråbil, og guttene eventuelt må forlate bilen for å være med personen, ser det imidlertid ut til at det oppstår en dissonans til det tredje i møtet deres.

På et vis kan det virke som om Anders har forhandlet seg fram til tilgangen til bilen, og at han har engasjert Karl til å bli igjen i en klatreaktivitet for så å selv kunne ta den ledige bilen. Det personlige aspektet ved Karl ser samtidig ut til å ha en betydning for Anders, ettersom han kjører forbi Egil, snur bilen i retning av Karl og roper: «EG E HER KARL, HER E EG. EG E HER ME ANN.» Anders oppsøker Karl og kontakter han på nytt, og viser preferanser som strekker seg utover aktiviteten å kjøre tråbil, ved at han forlater bilen og klatrer opp på madrassen. Den personlige preferansen som kommer til uttrykk i dette møtet, hvor personen ser ut å inspirere mer enn aktivitet med gjenstand, fremhever både en solidaritet og det at de individuelt foretrekker hverandre fremfor noe annet i denne situasjonen. Guttene ser mot hverandre, smiler, og de engasjerer seg i en ny aktivitet, noe felles tredje som de kan møtes gjennom, i tillegg til uttrykket for personlige preferanser (det at de oppsøker hverandre, roper på hverandre, velger hverandre og ikke aktivitet, samt forlater og avviser andre barn til fordel for hverandre), ved at de sammen leende hopper opp og ned på madrassen. Egil, som fortsatt sitter på Anders «sin» bil, blir sittende i ro på tråbilen. Egil betrakter aktiviteten mellom Karl og Anders.

Situasjonen mellom Anders og Karl viser at det å uttrykke personlige preferanser for hverandre kan gjøres på ulike måter. Guttene både søker

hverandre og avviser og forlater andre barn, gjenstander og aktiviteter til fordel for et møte med hverandre. Det å avvise andre barn kan være viktig i det å beskytte en allerede pågående aktivitet, noe felles som to eller flere barn vil verne. Samtidig kan en avvisning også fungere som et uttrykk for en personlig preferanse – at barna gir et signal til hverandre om at det er akkurat vi som er sammen. Gjensidigheten og dialogen kommer til uttrykk i møtet mellom Anders og Karl gjennom at de begge tar ulike initiativer til en aktivitet. Deres initiativer kan forstås som en inspirasjon som følges opp, utfordres og videreutvikles av den andre. Karl tar som nevnt initiativ til «å gå», og Anders følger dette opp ved å kjøre bort til døren. Anders tar videre et initiativ til å avvise Egil, noe som er med på å endre utgangspunktet for aktiviteten, og dette er et initiativ som Karl følger opp. Anders stopper så opp og engasjerer seg i «brannslangen», noe Karl følger opp ved at han blir stående og betrakte. Etter en stund gir Karl uttrykk for at de må kjøre videre, og Anders blir med. Anders går så inn i en garderobe, og Karl følger etter, før Karl kommer ut igjen og kjører bort til andre siden av rommet, tett etterfulgt av Anders. Karl engasjerer seg etter hvert i en aktivitet med noen madrasser, noe som videre medfører at Anders forlater tråbilen og følger opp initiativet til Karl.

Møtet mellom Anders og Karl fremstår som et uttrykk for personlige preferanser og at de skaper et felles rom som er karakteristisk for en gjensidighet, ved at kommunikasjonsformen dialogen er tilstedeværende i deres kommunikasjon med hverandre. Den dynamiske bevegelsen i kommunikasjonen mellom dem er også fremtredende ved at det oppstår det som kan forstås som en tidvis dissonans, som særlig kommer til syne når Anders engasjerer seg i «brannslangen» og når Anders ikke lenger har en tråbil. Det at Karl kjører vekk med tråbilen, og at Anders gjør det samme like etterpå, kan minne om brudd i kommunikasjonen. Men ettersom Anders i begge tilfellene opprettholder en betraktning og et engasjement overfor Karl, så forstås det mer som en dissonans som etter hvert går over til det som er karakteristisk for kontinuitet. Selv om

Resultat

aktiviteten mellom guttene stort sett retter seg mot å kjøre tråbil, er de i starten sammen i den store seilskuten - og avslutningsvis skaper de en aktivitet med madrassene. Dette viser at det som er karakteristisk for kommunikasjonen mellom dem, i mindre grad er avhengig av en bestemt aktivitet. Den personlige preferansen mellom Anders og Karl, og det at de skaper et felles rom som kan karakteriseres som gjensidighet. Dette kommer også til uttrykk i andre situasjoner, som eksempelvis når de skaper og videreutvikler en aktivitet med en duk som ligger på bordet.

Gjensidighet og det å skape et felles rom

Det neste eksempelet beskriver også en kommunikasjon som har karakteristikken gjensidighet. Anders og Karl viser en åpenhet og går i dialog med ulike initiativer. De viser en preferanse for hverandre gjennom at andre barn avvises, og de gir uttrykk for et felles rom gjennom kroppens plassering i rommet.

Observasjon 2. Karl og Anders tar initiativ og følger opp hverandres initiativ:

Anders (2,9) og Karl (2,7) ligger på magen ved siden av et bord, helt inntil en vegg. Anders, som har noe i munnen, tygger og smiler mot Karl. Karl ser nysgjerrig ut, putter en finger i munnen til Anders og sier med en grimase: «ÆSJ.» Anders smiler, ser mot Karl og strekker ut tungen. Anders begynner å kripe ut i rommet, snur seg og ser mot Karl. Karl kryper under bordet og roper innbydende til Anders: «ME INNI HER.» Anders fortsetter å kripe, samtidig som han svarer med høy stemme: «NEI, HER.» Karl reiser seg opp og løper bort til Anders. Etter en runde rundt i rommet kommer guttene krypende tilbake til bordet, Anders først og Karl etter. Anders snur seg med jevne mellomrom mot Karl. Guttene kryper under bordet. Karl snur seg og drar en stol nærmere bordet. Karl tar så tak i duken som ligger over bordet, løfter den opp og ser litt smilende ut i rommet. Anders tar også tak i duken. Karl og Anders begynner å dra forsiktig i duken, slik at den til slutt blir liggende som et teppe mellom dem som er under bordet og de andre utenfor. Anders kryper rolig ut fra bordet, og Karl følger etter. Anders ser litt

Resultat

forbauset opp mot duken og bordet, før han skynder seg å dra duken tilbake på bordet igjen.

Anders og Karl kryper under bordet og begynner på nytt å dra litt i duken. Duken dras nedover og blir på nytt liggende som et teppe mellom dem og de andre i rommet. Karl kryper ut fra bordet, ser seg rundt i rommet og drar litt i duken med et smil. Anders kommer også ut, ser på duken og Karl, og begynner å le. Guttene kryper under bordet igjen og bak duken høres en høy latter.

Albert (1,9) kommer bort til bordet, kryper inn og setter seg ved siden av Karl og Anders. Flere barn kommer til bordet, skyver litt på stolene og titter inn under bordet. Karl reagerer raskt, og roper med sint stemme: «NEI, NEI.» Han tar tak i duken og skyver stolene bestemt inn mot bordet igjen. De andre barna forlater bordet. Karl og Anders fortsetter å dra i duken, samtidig som de ler litt. Duken faller til slutt ned fra bordet. En voksen kommer til, spør hvor duken skal være, før den voksne får hjelp av Anders til å sette duken på plass igjen. Anders og Karl kryper under bordet igjen, og legger seg på magen med blikket ut i rommet. Guttene ser så på hverandre, og smiler. Anders setter seg så smilende opp på kne, og tar tak i duken. Karl smiler, og gjør det samme. Anders begynner å dra i duken igjen, og Karl følger opp. De smiler, ler litt, samtidig som de med jevne mellomrom gløtter ut i rommet. Duken havner for andre gang på gulvet, akkompagnert av guttenes latter. Den voksne kommer på nytt til bordet, forteller at det er ryddetid, og at de må legge duken på plass. Karl reiser seg opp, og går og hopper smilende på duken. Anders reiser seg opp, hopper på duken han også. Den voksne kommer tilbake, sier bestemt: «Nei, Karl og Anders», tar tak i duken og legger den på bordet. Anders og Karl ser mot den voksne, før de legger seg smilende under bordet igjen.

(21.03.2011 – 20)

Anders og Karl søker hverandre og holder sammen. De influerer hverandre og møtes gjennom det å skape et felles rom hvor de blant annet utfordrer eksisterende regler – duken skal bare ligge på bordet. Anders og Karl gir uttrykk for et felles fokus på innholdet i en aktivitet, hvor det å trekke seg vekk og betrakte de andre fra deres plass under bordet, samt det gjentakende elementet med å flytte på og dra i duken ser ut til å skape en spenning som skiller møtet mellom dem to fra andre barn og voksne

på basen. Anders og Karl skaper ikke bare et innhold til en aktivitet de kan møtes gjennom i et felles rom; de skaper også en fysisk avgrensning mellom seg selv og de andre ved å legge seg under bordet. Initiativet til innholdet, og en videreutvikling av det, er noe som kommer til uttrykk hos dem begge.

Guttene møtes i utgangspunktet rundt det at Anders tygger på noe, og Anders strekker etter hvert ut tungen, som om han viser til Karl at han ikke lenger har noe i munnen. Dette medfører samtidig at et sentralt element i den aktiviteten de møtes gjennom, forsvinner, noe som medfører at det må skapes et nytt innhold. Noen må ta et initiativ og uttrykke noe de kan møtes gjennom, slik at de kan fylle møtet og møteplassen med et innhold. Anders gjør dette ved at han begynner å krype bortover på gulvet. Anders snur seg med jevne mellomrom mot Karl, og Karl holder blikket festet mot Anders. De uttrykker seg også verbalt, i form av hvor eller hvilken vei de skal gå. Det at *de* skal gå og det at de skal gå sammen, og at de verbalt kommuniserer om dette og hele tiden sjekker hverandre med blikk, viser til at de initiativene som tas retter seg mot noe felles og et felles rom som de skaper sammen.

Anders og Karl kommer tilbake til bordet: Anders først, og Karl etter. Anders tar et initiativ, og Karl betrakter og engasjerer. Karl åpner opp for Anders som initiativtaker. Han bekrefter Anders' uttrykk og handling ved å følge opp og gjøre det samme. Dette bidrar også til å bekrefte et felles fokus. Karl tar samtidig et nytt initiativ. Karl tar tak i duken, et initiativ som samtidig er avhengig av en betraktning og bekreftelse fra Anders. Karl får bekreftelse ved at Anders engasjerer seg og følger opp med å dra i duken. Guttene smiler og ler. Gjennom deres uttrykk og handlinger kan dette forstås som at de signaliserer et felles fokus basert på en åpenhet til hverandre, og til hverandres initiativer og kroppslige uttrykk.

Anders og Karl tar nye initiativer og de følger også opp hverandres initiativer, i tillegg til at de videreutvikler innholdet i aktiviteten som de

møtes og kommuniserer gjennom - det å rive ned duken. Det er en vekselvirkning i det å følge opp og det å tilføre noe nytt, det vil si de betrakter og bekrefter hverandres initiativ og går i en dialog med det som inspirerer dem. Guttenes åpenhet for hverandre, og deres svar på de ulike initiativene som kommer til uttrykk, gjør at kommunikasjonen i et felles rom som de skaper sammen kan karakteriseres som gjensidighet. Denne gjensidigheten, der de vekselvis influerer og influeres av hverandre, viser i større grad til særpreget i kommunikasjonen, og er ikke nødvendigvis typisk for selve aktiviteten som kan forstås som å utfordre regler. Kommunikasjonen skaper en ramme for møtet og et felles rom, hvor det de møtes gjennom, det aktivitetsbaserte aspektet i det tredje, er noe som kan variere.

5.2.2 Kommunikasjon karakterisert som inspirator – uttrykk for personlige preferanser

Møter der kommunikasjonen kan karakteriseres som inspirator, er noe som gjenspeiler en delvis manglende åpenhet og et manglende engasjement for at flere barn tar initiativ til en felles aktivitet (det tredje) som barna kan møtes gjennom. Kommunikasjonen i møter som har denne karakteristikken, indikerer at det er en inspirator. Det er i større grad ett barn som inspirerer og som kommer med initiativ til et felles tredje, og andre barn betrakter og bekrefter disse. Dialogen er i møter som har denne karakteristikken, mindre framtrædende i barnas kommunikasjon – det vil si at det er sjeldnere at barna *vekselvis* tar initiativ og videreutvikler de ulike initiativene som kommer til uttrykk.

Inspirator og personlige preferanser

Det neste eksempelet viser til hvordan det stort sett er ett barn som tar initiativ til et felles tredje. Møtet mellom Kari og Pia viser til en kontinuitet i kommunikasjonen. Jentene holder sammen og søker hverandre, i tillegg til at de forsvarer et felles rom mot andre barn - noe

som også kan forstås som et uttrykk for personlige preferanser. Samtidig er møtet mellom Kari og Pia karakteristisk ved at det i større grad er Kari som tar de ulike initiativene, og som dermed konstituerer et felles innhold. Kari fungerer som en inspirator.

Observasjon 3. Pia betrakter og bekrefter Karis ulike initiativer:

Pia (2,7) og Kari (2,9) kommer inn på lekerommet. Jentene legger seg på en madrass, tett inntil hverandre, med sammenkrøllede ben. De holder på hver sin legobit. Kari ruller seg etter hvert over på en madrass som ligger ved siden av, snur seg mot Pia og smiler mot henne. Pia, som har satt seg opp, legger seg ned, den samme vei som Kari, snur seg mot Kari og sier smilende: «Sova.» Pia gjentar: «Ska me sova?» Kari ruller seg over mot Pia, strekker ut armen mot en legobit som Pia holder i hånden og uttrykker rolig: «Eg få den... takk.» Pia ser noe alvorlig på Kari, og opp i taket. Så snur hun seg med ryggen til, før hun etter hvert snur seg tilbake med det samme alvorlige blikket. Kari holder blikket vendt mot Pia, og legger så sin legobit i sprekken mellom de to madrassene. Kari smiler og uttrykker ivrig: «Min neri her.» Pia ser ned mot sprekken og legger forsiktig legobiten sin ned i den. Jentene ligger på magen og ser ned i sprekken i det William (1,8) kommer kjørende opp på madrassen med en dukkevogn. William skyver vognen mot bena til Kari. Kari snur seg, ser opp mot William og skriker høyt: «NEEII.» Samtidig begynner hun å sparke hardt med begge bena i vognen. William ser noe forbauset ned på henne før han etter hvert forlater madrassen. Like etter kommer Albert (1,10) bort til madrassen, men også han forlater den når han blir møtt med skrik og spark.

Jentene plukker opp legobitene sine, smiler til hverandre og legger seg ned på madrassen igjen. Kari begynner å lage snorkelyder, og Pia gnir seg i øynene. Pia reiser seg etter hvert opp, stiller seg på knærne overfor Kari og utbryter: «Gagaga.» Kari snur seg rundt, smiler, reiser seg opp og sier høyt: «WUÆ.» Kari løper ut på gulvet samtidig som hun roper: «ANN OPPI HÅVE MITT» flere ganger. Kari løper noen runder i rommet før hun legger seg ned på en madrass. Pia, som har stått noe forundret og sett på, går bort til den samme madrassen. Kari snur seg mot henne og sier: «Du må lalla nå Pia.» Pia legger seg ned på magen. «Du må lalla SÅNN» fortsetter Kari bestemt, samtidig som hun liggende på rygg strekker ut armene. Pia legger seg på ryggen og strekker ut armene, hun også. Kari ser mot Pia, peker mot legobiten som Pia holder i, og sier rolig: «Du må legga fra deg den... du må

Resultat

legga fra deg den du åg.» Pia ser litt morskt på Kari, så mot legobiten. Kari snur seg rundt, og legger seg med ryggen til Pia. Kari spretter plutselig opp fra madrassen og roper høy: «TENERIFF ... NÅ MÅ VI.» Hun løper forbi Pia, og fortsetter like ivrig: «GÅ TE TENERIFF.» Kari løper bort til den store lekebilen, setter seg inn, og gjentar: «TENERIFF... GÅ TE TENERIFF.» Pia går rolig bort til lekebilen, setter seg inn, og ser forbauset bort mot Kari, som nå har lagt legoklossen i bilens baksete. «Legge her», uttrykker Kari litt bestemt, samtidig som hun peker bak i bilen. «Må legga her», uttrykker Kari på nytt. Pia ser mot henne, svarer rolig: «Legga her», peker mot baksete, legger fra seg legoklossen og sier spørrende: «Ikkje ta den då?» «Ikkje ta den du hellår», svarer Kari og setter seg til rette i bilen. Pia rister på hodet, samtidig som hun lavt svarer: «Nei.» Pia setter seg til rette i bilen hun også. «KJØRA... KJØRA TIL TENERIFF, KJØRA TIL TENERIFF», sier Kari høyt og smilende. Pia ser mot henne, litt spørrende, før hun svarer: «RIFF?» «KJØRA HØYT OPPI LUFTÅ» fortsetter Kari, samtidig som hun strekker opp armene. «Ja», svarer Pia med en lav stemme. «HADE» roper Kari smilende, samtidig som hun ser ut i rommet og vinker. Pia virker alvorlig, ser ut i rommet og videre mot Kari, før hun også lavt uttrykker: «Hade», akkompagnert av små og rolige håndbevegelser. Kari snur seg plutselig, plukker opp legobiten, og går ut av bilen. Pia tar også legobiten og går ut av bilen [det settes på musikk inne på lekerommet, sangen 'Dyrene i Afrika']. «Hojaha», uttrykker Kari smilende og strekker ut armene. Pia, som kommer etter, strekker også ut armene. Kari snurrer seg rundt på gulvet, før hun ivrig løper bort til bilen og legger fra seg legoklossen. Pia løper også bort til bilen, legger fra seg legoklossen. Kari går ut på gulvet igjen, henvender seg til Pia, smiler, og tar tak i hendene hennes. Jentene danser litt rundt på gulvet, smiler til hverandre. Plutselig utbryter Kari: «DER VA ANN», og løper bort til bilen og plukker opp legoklossen. Pia løper også bort til bilen, tar legoklossen. Jenten setter seg ned i bilen. Kari finner en spade, legger en legokloss i spaden, snur seg mot Pia, og uttrykker ivrig: «Vil du ha kaffi?»

(13.04.2011 – 3)

Både Kari og Pia inspirerer og lar seg inspirere, samtidig som at kommunikasjonen i møtet preges av at det er Kari som i større grad tar initiativ til en aktivitet, og at Pia i større grad følger dette opp. Kari er den som skaper et tredje, hvor hun går i dialog med fenomener som ser ut til å inspirere, noe som synliggjøres i alle hennes ulike initiativer. Pia

betrakter og bekrefter disse, noe som kan forstås som at hun er med på å opprettholde Kari sine væremåte i tillegg til kontinuiteten i møtet. Pias uttrykk og handlinger der hun sjelden tar egne initiativer eller utfordrer Kari sine, og det at hun alltid følger opp Kari, blir dermed viktig for å videreføre fordelingen av hvem som influerer innholdet. De ulike kommunikasjonsformene som jentene uttrykker influerer dermed hverandre, og er med på å gi møtet en viss karakteristikk.

Jentene gir uttrykk for at møtet og innholdet i møtet er noe som må forsvares mot William og Albert. Jentenes beskyttelse av et felles rom, og det at de holder sammen selv om aktiviteten endrer seg flere ganger, indikerer deres personlige preferanser for hverandre. Møtet mellom dem kan dermed forstås som noe som begge foretrekker. Den personlige preferansen kan tolkes som en relasjonell historie, hvor tidligere opplevelser av gjentatte møter er med på å skape en historie som kan bidra til at møtet opprettholdes. Det at det i stor grad er Kari som tar ulike initiativer til en felles aktivitet, og at Pia i større grad betrakter og bekrefter disse, kan samtidig medføre at møtet og et felles rom blir mer sårbart. Denne sårbarheten kan forstås på bakgrunn av at møtet i større grad hviler på personlige preferanser enn et felles fokus på en aktivitet. Sårbarheten i deres felles rom kan komme til syne gjennom at initiativene og aktivitetene endrer seg relativt hyppig, noe som kan tolkes som et manglende felles engasjement i aktivitetene. Initiativene til et felles tredje er videre stort sett initiert av Kari, hvor Pias litt usikre utsagn når hun bekrefter disse, også kan beskrive et manglende felles fokus på ulike aktiviteter som skapes i et felles rom.

En annen sårbarhet, som blant annet synliggjøres gjennom det tilbakevendte temaet om legoklossen, er at det felles rom som jentene skaper sammen, også må ivareta et mer personlig rom. De gjentatte spørsmålene om legoklossen, og Pias uttrykk i etterkant kan vise til denne spenningen mellom et felles rom og et personlig rom (som alltid er tilstedeværende, men ikke alltid like synlig). Kari er avventende etter de gjentatte spørsmålene, og hennes tilbakeholdne handlinger kan tolkes

som viktige for at Pias personlige rettigheter ivaretas. Kari viser også ved en anledning at hun åpner opp for Pia som initiativtaker. Kari følger opp og lar seg inspirere av Pias utsagn «Gagaga.» Pias initiativ utfordres og videreutvikles av Kari. Samtidig blir Pia stående noe avventende og betrakte Kari som løper ut i rommet før hun etter hvert oppsøker henne på madrassen. Det at begge barna tidvis åpner opp for hverandre og bekrefter hverandres initiativ og kroppslige uttrykk, kan dermed bidra til at møtet mellom Pia og Kari vedvarer.

«Bekreftende øyeblikk» som en opprettholdelse av møtet

Den neste observasjonen er også beskrivende for et møte med karakteristikken inspirator. I dette eksempelet er Pia mindre avventende; hun engasjerer seg mer og går i dialog med det som viser seg, men kommunikasjonen gjenspeiles av at Egil i mindre grad åpner opp for hennes ulike initiativer. Egil inspirerer ved at han tar ulike initiativer til aktiviteter som de kan møtes gjennom, hvor også dette møtet preges av hyppige skifter av aktivitet. Egil fremstår som inspiratoren. Pia er den som betrakter og bekrefter denne «væremåten». Hun oppsøker Egil og følger opp hans ulike initiativer og hun blir værende i møtet – på tross av at hennes egne innspill i mindre grad ivaretas.

Observasjon 4. Pia og Egil skaper et felles rom der Egils hyppige initiativer bekreftes:

Egil (2,11) og Pia (2,8) oppholder seg under det ene bordet inne på basen. Egil tar med seg to gjenstander, kryper ut fra bordet og går smilende ut i rommet. Pia følger etter med raske skritt, bærende på to gjenstander og noe mer alvorlig i blikket. Egil legger fra seg gjenstandene og finner en ball som han ivrig kaster i veggen samtidig som han uttrykker: «BALL, BALL, BALL.» Pia setter vekk gjenstandene hun holder i og stiller seg bak Egil. Pia blir stående og betrakte Egil en stund. Ballen triller etter hvert ut på gulvet. Egil ler, smiler mot Pia, og løper inn i garderoben. Pia smiler mot Egil og løper etter ham. Albert (1,11), som har sittet like ved, reiser seg også opp og går rolig etter dem, inn i garderoben.

Resultat

Egil snur seg mot Albert, går ham i møte og sier rolig: «Albert du må gå inn», og peker i retning av basen. Albert stopper opp, ser mot Egil, som rolig går forbi ham. «Du må komma», sier Egil og fortsetter å gå tilbake mot basen. Pia, som ser litt skeptisk bort mot Albert, følger etter Egil. Albert blir stående og se mot dem, noe avventende, mens han tygger på en leke som han holder i hånden. Egil går tilbake igjen, sier fortsatt rolig: «Du får ikkje ver me inn.» Pia kommer etter, går forbi Albert, og snur seg mot ham og uttrykker lavt og forsiktig: «Du får ikkje ver me inn.» Egil begynner å vifte med armen og sier plutselig: «Nei, nei... du får ikkje ball», ser bort på Albert, før han løper og henter ballen som ligger i et hjørne. Pia ser seg litt rundt i rommet, går rolig bort til Albert og uttrykker lavt: «Ikkje lov å være me der.» Egil går litt rundt på gulvet og strekker armene over hodet, før han plutselig løper leende ut av garderoben. Albert smiler og Pia smiler også. Pia strekker opp armene og løper etter. Albert går rolig bak.

Egil og Pia kommer løpende tilbake igjen; Egil først og Pia etter. Egil plukker opp jakken sin, tar den delvis på seg, ser mot Pia og sier spørrende: «Ska me gå ut?» Egil ser seg rundt i rommet, og begynner å telle de ulike jakkene. Pia snur seg mot en knagg, tar tak i en jakke, ser mot Egil og uttrykker rolig: «Ta av den.» Egil, som fortsetter å telle jakker, lar blikket gli forbi. Pia drar i jakken, ser alvorlig mot Egil og uttrykker litt høyere: «Ta av.» Egil fortsetter ivrig å telle. Pia blir mer alvorlig og virker nesten oppgitt i det hun uttrykker: «Kom» og «Ta av den.» Egil ser mot henne, går bort til henne, peker på en dress som henger ved siden av, sier ivrig: «Dess», før han begynner å fortelle hvem som eier de ulike dressene. Pia ser mot Egil, og virker noe forbauset. Egil retter blikket mot Pia, som oppgitt drar i jakken og uttrykker: «Ta av den, det e Pia sin, ta av den.» Egil holder blikket rettet mot Pia, før han på nytt begynner å benevne de ulike dressene. Egil går rundt i rommet, mens han ler. Pia ser oppgitt mot ham, slipper jakken, og spør rolig: «Ska me gå ut, Egil?» Egil ser mot henne, før han ivrig uttrykker: «Ska me gjøme oss?» Egil springer bak noen dresser, stikker ut hodet og roper leende: «HALLO.» Pia virker skremt og stiller seg litt ut på gulvet, men svarer rolig: «Hallo.» Egil springer frem og tilbake bak dressene, skriker og ler mot Pia. Pia står rolig ut på gulvet, nikker og smiler forsiktig tilbake. Egil henter ballen og kaster den rundt i rommet, før han springer leende bak dressene igjen. Pia ser alvorlig mot ham og så ned mot ballen, før hun flere ganger uttrykker: «Nå e det min tur.» Egil fortsetter å løpe bak dressene. Pia plukker opp ballen, kaster den mot Egil og smiler. Egil plukker opp ballen, kaster den ut i rommet og ler. De kaster ballen til hverandre noe ganger, før Egil

Resultat

løper bak dressene igjen, roper høyt: «HALLO», og springer ut av garderoben, inn til basen. Pia smiler forsiktig og løper etter ham.

(09.05.2011 – 1)

På mange måter gir dette eksempelet et inntrykk av at Egil er en slags regissør i sin egen lekeverden, og Pia i større grad er tilskueren som betrakter hans aktivitet. Samtidig er det enkelte øyeblikk hvor de begge betrakter og bekrefter hverandre. Første eksempelet på dette er når Egil kaster ball inne på basen, hvor ballen triller ut på gulvet, og han snur seg og ser rett mot Pia som står bak. Egil smiler til Pia, og Pia smiler tilbake. Dette øyeblikket ser ut som de med noen korte blikk og smil bekrefter deres tilstedeværelse overfor hverandre - *de* er sammen om noe. At Egil og Pia deler noe felles, at de gir uttrykk for en preferanse for hverandre, er noe som også framtrer gjennom deres avvisning av Albert. Egil og Pia gir både verbalt og gjennom handlinger uttrykk for at Albert ikke får være med, at Albert er ikke en del av *dem*. En slik avvisning kan styrke deres eget felles rom, samtidig som det blir noe som de kan møtes gjennom i dette rommet – et uttrykk for at de har skapt et felles rom.

Egil er den som i denne situasjonen har flest initiativer. Egils initiativ følges opp av Pia. Pia er der; hun søker ham, følger etter ham og betrakter og bekrefter ham med jevne mellomrom. Det kan dermed se ut som om Pia er en sentral del; hun er viktig for Egils gjentatte initiativer og utforskning. Egil og Pia møtes også med jevne mellomrom gjennom at de betrakter hverandre, smiler og ler mot hverandre. Det forekommer også øyeblikk der de begge kan se ut til å gi uttrykk for et felles fokus og en felles forståelse knyttet til det som de møtes gjennom (eksempelvis ballen og bussen), noe som kan beskrives som «bekreftende øyeblikk». Samtidig bærer observasjonen preg av at de begge på et vis strever etter å oppnå dette som er felles, og som de begge kan knytte en slags tilsvarende forståelse til. Dette er også en indikasjon på møtets sårbarhet, hvor manglende felles fokus på aktiviteten innebærer at møtet i større grad hviler på personlige preferanser, og at dette stiller store krav til at det personlige rom blir ivaretatt.

Resultat

Begge to søker hverandre. Selv om det er en slags asymmetri når det gjelder hvem som tar de ulike initiativene, og hvordan disse følges opp, kan dette også forstås i lys av at de begge to er med på å skape en forståelse av et fenomen for hverandre. Egil trenger Pia, hennes svar og betraktning i flere av de initiativene han tar. Samtidig er han også med på å konstituere en mening og skape en forståelse av det som viser seg – for begge to. Selv om det kan se ut til at Egil til tider er i sitt eget prosjekt, er det innenfor møtet og deres felles rom - som skapes av flere initiativer fra Egil - som fordrer at det er en annen person tilstede. Egil løper fra rom til rom, og det kan se ut til at dette blir mer spennende når det er noen som løper etter. Egil teller dresser og jakker, og det er mulig at han teller dette for noen andre. Egil gjemmer seg, og det fordrer samtidig at det er noen å gjemme seg for eller gjemme seg med. Egil inviterer Pia inn, og Pia svarer med å betrakte og bekrefte.

Pia lar seg i større grad bli engasjert av noen. Pia følger etter og forholder seg litt mer avventende, og det ser ut til at hun i større grad blir inspirert av Egils ulike initiativer. Selv om de initiativene hun av og til tar, ikke blir fulgt opp og bekreftet av Egil, forlater hun ham ikke. Samtidig er det tidvis også et felles fokus mellom Pia og Egil. Disse bekræftende øyeblikkene, hvor det er et felles fokus på aktivitetsaspektet i et tredje, er noe som gjør at møtet ikke bare bæres av et uttrykk for personlige preferanser. Selv om de til tider ser ut til å streve med å skape noe felles, kan det virke som om dette er med på å opprettholde en slags kontinuitet i kommunikasjonen – som om de arbeider mot å skape et slags magisk øyeblikk, hvor de kommer sammen om noe. Avvisningen av Albert i starten fremstår således som et øyeblikk der det skapes et felles fokus, der Egil og Pia i sin streben etter å skape en felles aktivitet møtes gjennom en avvisning som det tredje.

Avvisning som et uttrykk for å dele noe felles

Det neste eksemplet viser til hvordan to barn uttrykker en preferanse for hverandre (i all hovedsak) gjennom å signalisere en avvisning overfor et annet barn.

Observasjon 5. Avvisning av andre barn kan skape et felles tredje:

Egil (2,11) og Pia (2,8) sitter i den store lekebilen inne på lekerommet. Egil sitter i førersetet, og Pia sitter på bilens framside, som er formet som en benk. Egil og Pia ser mot hverandre; Egil smiler. Frode (2,4) kommer krypende forbi, med blikket vendt nedover mot en lastebil som han kjører med. Egil og Pia snur seg mot ham, og Pia strekker ut en arm i retning av Frode og holder den foran inngangen til bilen, samtidig som hun ser noe alvorlig i retning av Frode. «Du ikkje få vær me bilen, du sjyte», sier Egil høyt samtidig som han ser mot Frode. Frode, som har sittet med ryggen til, snur seg med et litt overrasket ansiktsuttrykk, og ser i retning mot Egil og Pia, før han etter hvert vender blikket tilbake til lastebilen. Egil snur seg mot Pia, ser på henne og uttrykker rolig: «Nei.» «Ne-ei», sier Pia med et alvorlig tonefall og med blikket vekslende mellom Egil og Frode, samtidig som hun rister rolig på hodet. Pia setter seg etter hvert til rette på benken og ser bort mot Egil. «Me sje bil» uttrykker Egil smilende og begynner å snurre forsiktig på rattet.

(06.06.2011 – 2)

Pia og Egil viser preferanser for hverandre i møte med Frode. Pia og Egil er sammen, de ser mot hverandre. Egils uttrykk, ved at han smiler, kan forstås som en emosjonell bekreftelse på den følelsen det gir at nettopp de to er sammen inne i bilen. Pia gir også uttrykk for et samhold, en personlig preferanse til Egil, ved at hun strekker ut armen og holder den foran inngangen i det Frode kommer kjørende. Pias uttrykk kan tolkes som at Frode ikke har adgang til den store lekebilen. Pia både beskytter møtet og bekrefter relasjonen mellom henne selv og Egil ved å stenge Frode ute. Egil ser ut til å støtte opp om dette. Egil snur seg mot Frode, og uttrykker verbalt «Du få ikke ver me bilen...», noe som kan forstås som et signal om at møtet mellom ham og Pia i bilen ikke er tilgjengelig

Resultat

for Frode. Frode ser noe overrasket bort mot dem, før han snur seg og fortsetter å kjøre med lastebilen på gulvet.

Avvisningen av Frode kan på mange måter forstås som et tredje, som både bekrefter et samhold i møtet mellom Egil og Pia og et innhold som de kan møtes gjennom. Avvisningen av Frode, som i utgangspunktet ikke oppsøker dem, kan dermed forstås som viktig både for at det blir et felles fokus og for å styrke et allerede etablert felles rom mellom Egil og Pia – vi er sammen, og har noe sammen, som igjen er utilgjengelig for andre. Frode snur seg raskt tilbake igjen til lastebilen, og Pia og Egil må igjen konstituere noe felles som de kan møtes gjennom, et felles tredje, slik at det å oppholde seg i bilen ikke bare blir en tilfeldig møteplass. Egil tar initiativ til dette, ved at han uttrykker «Me sje bil», før han begynner å snurre på rattet.

De ulike eksemplene på møter der barna kan gi uttrykk personlige preferanser viser at disse kan ha karakteristikken gjensidighet – det at to eller flere barn gjensidig influerer et innhold. Møtet kan også ha karakteristikken inspirator – at ett barn i større grad tar initiativ til innholdet. Møtet og kommunikasjonen mellom barna kan altså variere, og ulike karakteristikk gjenspeiler også ulike styrker og sårbarheter med hensyn til hvordan møtet ivaretar et felles og et mer personlig rom. Det at møtet kan beskrives ut fra at det personlige aspektet i noe tredje er framtrepende, indikerer samtidig at dette er noe som barna kan forsvare i møte med andre. De forsvare et felles rom som er synlig, men ikke nødvendigvis tilgjengelig for andre barn. Møter som derimot er mer aktivitetsbaserte, er møter som i større grad viser til en åpenhet - hvor pågående aktiviteter kan være åpne og tilgjengelige for flere barn. Også disse møtene har en karakteristikk av gjensidighet og inspirator, som igjen har en innvirkning på graden av åpenhet.

5.2.3 Kommunikasjon karakterisert som gjensidighet – aktivitetsbasert

Møter hvor kommunikasjonen kan karakteriseres som gjensidighet, og hvor barna gjensidig er med på å påvirke et felles tredje som de kan møtes gjennom, beskriver også møter der barna gir uttrykk for at de møtes rundt en bestemt aktivitet som blir det felles tredje. Møter som er mer aktivitetsbaserte viser også en større åpenhet, både når det gjelder det å delta og det å trekke seg ut eller forlate en pågående aktivitet. Aktivitetsbaserte møter som kan karakteriseres som gjensidighet, gjenspeiler også det at kommunikasjonsformene å betrakte, bekrefte og gå i dialog er tilstedeværende i møtet mellom barna. Kommunikasjonen mellom barna indikerer dermed åpenhet til både aktiviteten og det å komme med innspill og videreutvikle den, noe som bidrar til at dette er møter rundt en aktivitet som ikke har noen tydelig eier.

Det å skape og følge et mønster i kommunikasjon med hverandre – aktivitetens åpenhet

Det neste eksempelet fremhever en åpenhet i kommunikasjonen, hvor barna engasjerer seg og går i dialog med ulike initiativer og aktivitetens innhold. Observasjonen viser hvordan en aktivitet som går ut på å kjøre noen biler rundt i rommet, skaper en ramme og et mønster for en aktivitet som barna kan delta i, trekke seg ut fra, og vende tilbake til, uten at det ser ut til å ha en innvirkning på den pågående aktiviteten.

Observasjon 6. Stefan, Frode og William skaper et møte og en aktivitet med bilen og madrassen:

Inne på lekerommet kjører Stefan (3,3), Frode (2,5), Emma (3,3) og William (1,10) med hver sin bil over madrassene. Stefan og Emma forlater bilene nesten umiddelbart til fordel for en annen aktivitet som pågår inne i rommet. Frode fortsetter derimot å kjøre videre med bilen. Frode holder blikket rettet fremover, samtidig som han skyver den store lastebilen over madrassene og helt bort til veggen. William, som skyver på en litt mindre bil, kryper raskt

Resultat

bak med blikket rettet mot ryggen til Frode. William kjører bilen helt bort til Frode og kikker opp mot ham, samtidig som han rolig og lavt uttrykker: «Ooooo.» Frode, som sitter med ryggen til, bøyer seg ned og utforsker sin egen lastebil. Etter en stund kommer Stefan springende tilbake til madrassen. Stefan henter en bil som ligger på gulvet, og kjører ut i rommet. Frode ser opp mot Stefan og snur seg så mot William, før han kjører ut på gulvet i retning av Stefan. Frode kjører bilen i en stor ring langs gulvet, fra den ene siden av madrassen til den andre. Frode virker konsentrert. William ser mot Frode, smiler, og kjører raskt krypende etter med bilen sin. Stefan kjører en liten runde på gulvet, snur seg og roper på Emma, før han forlater bilen og madrassen igjen.

Frode og William kjører noen runder i det samme mønsteret, over madrassene og i en halvsirkel på gulvet tilbake til madrassene igjen. Frode snur seg med jevne mellomrom mot William som ofte ser smilende opp mot Frode. Stefan, som har flyttet bilen sin bort til utgangsdøren, får beskjed av en voksen om at han ikke får ta bilen ut av lekerommet. Stefan snur seg mot Frode, som nå er i gang med en ny runde. Stefan setter ned bilen og kjører etter Frode, rundt i det samme mønsteret. Stefan kjører en runde før han på nytt forlater madrassen. Ved en anledning stopper Frode opp [sangen 'Små froskene' blir spilt på cd-spilleren], reiser seg opp og begynner å hoppe på madrassen. William reiser seg også, uttrykker: «Ø-ø-ø-ø», samtidig som han beveger knærne opp og ned stående på madrassen. Frode begynner å kjøre igjen, og William følger etter. Stefan, som nå er tilbake på madrassen uten bil, blir stående og hoppe opp og ned. Guttene kjører en ny runde, mens de ser mot hverandre og smiler. Frode kjører så bort til den voksne og de andre barna som oppholder seg like ved madrassene. William kjører videre, opp på madrassen, i det samme mønsteret. William stopper etter hvert opp, snur seg rundt og ser mot de andre, før han ned går fra madrassen igjen og bort til Frode, helt inntil lastebilen hans.

(08.06.2011 – 4)

Den pågående aktiviteten viser til hvordan guttene gjennom bilene og rommet skaper et sirkulært mønster som gjenspeiler aktivitetens innhold. Frode og William, som holder aktiviteten gående over flere minutter, ser også ut til å bli inspirert av hverandres uttrykk. Frode snur seg med jevne mellomrom bakover mot William, som smilende møter hans blick mens han kryper skyvende på den lille bilen bak ham. Guttene betrakter og

Resultat

bekrefter hverandre, og de går i en dialog med ulike initiativer (bilkjøringen, det å kjøre bilen ut på gulvet og hoppingen) og innhold i aktiviteten (som madrassen og sangen), noe som kan se ut til å være med på å både videreutvikle og opprettholde aktiviteten.

Aktiviteten viser også til en åpenhet. Stefan, som på mange måter kan se ut til å være inspirasjonskilden til aktiviteten, går inn og ut av aktiviteten, oppsøker andre barn og utforsker andre gjenstander, samtidig som han flere ganger vender tilbake til bilen, madrassen og mønsteret i kjøreaktiviteten. Aktiviteten ser også ut til å være åpen for visse endringer, og både Stefan og Frode bruker madrassen til å hoppe på uten at dette fører til at aktiviteten og dens mønster opphører. Dette eksempelet beskriver hvordan guttene ved hjelp av noen gjenstander og rommet ser ut til å skape en aktivitet og et mønster for en aktivitet, hvor aktiviteten og opplevelsen som uttrykkes i tilknytning til aktiviteten, ser ut til å være åpen for andre barn.

Det å skape og følge et mønster i kommunikasjon med hverandre – mønsteret kan brytes

Det neste eksempelet fremhever en aktivitet som både er synlig og tilgjengelig for andre, hvor barna også viser til en mer sirkulær bevegelse og et mønster - med kroppen, det fysiske rommet og to store madrasser. Her endrer også Karl på et av elementene som skaper mønsteret, noe som ser ut til å medføre at aktiviteten avsluttes.

Observasjon 7. En aktivitet på madrassen som skapes, bekreftes og videreutvikles:

Pia (2,7), Karl (2,8) og Geir (2,2) oppholder seg ved to madrasser i det Albert (1,10) kommer gående i retning madrassene. Pia og Karl ligger på hver sin madrass. Geir, som sitter ved siden av madrassen til Pia, forsøker å løfte i den samtidig som han uttrykker noe alvorlig: «Sånn, sånn.» Albert setter seg ned ved siden av Karl som protesterer høyløyt: «NEI», samtidig som han forsøker å skyve Albert vekk fra madrassen. Albert blir sittende, protesterer

Resultat

litt svakt, og en voksen griper etter hvert inn. Når den voksne forlater madrassen, følger Pia etter. Karl løper bort til madrassen, der hvor Pia satt, og han tar tak i den, løfter den opp og bretter den sammen slik at den ser ut som en slags lefse. «Sånn», sier Karl fornøyd, samtidig som han ser smilende bort på Geir. «Sånn», svarer Geir, klatrer opp på madrassen og rutsjer leende ned. Albert ser mot Geir, springer bort til madrassen han også, og rutsjer ned akkompagnert av: «IIIII.» Karl løper smilende bort til den andre madrassen, bretter også denne sammen, før han springer bort og stiller seg i en slags kø bak Geir og Albert.

Guttene veksler mellom de ulike madrassene, mens de løper, klatrer og rutsjer på begge madrassene i en slags ring fra venstre. Noen ganger stiller de seg i kø og venter, mens de andre ganger bare løper forbi og bort til neste madrass. Etter flere runder løper Karl plutselig ut i rommet i retning av et skjerf som ligger på gulvet. Karl tar med seg skjerfet og setter seg i den store lekebil, der han litt smilende blir sittende og se mot Geir og Albert, som rutsjer og klatrer på madrassene. Etter en stund løper Karl bort til madrassene igjen, og blir med på å klatre og rutsje. Guttene beveger seg noen runder i dette ringmønsteret. Geir forlater etter en stund aktiviteten og utforsker noen mindre madrasser i rommet, før også han vender tilbake og henger seg på det pågående mønsteret. Karl tar plutselig tak i madrassene og løfter dem tilbake igjen, slik at madrassene blir liggende flatt utover på gulvet. Karl går deretter bort, og setter seg i den store lekebil. Geir og Albert blir stående en stund ved madrassen, før også de beveger seg vekk, ut i rommet. Pål (1,2), som har sittet og sett på aktiviteten med blikket godt festet på guttene, klatrer nå opp på en av madrassene. Pål smiler og ruller seg litt rundt på madrassen.

(14.04.2011 – 12)

Barna er samlet ved madrassen, og madrassen kan tolkes som en tilfeldig møteplass som må fylles med innhold. Noen må gi uttrykk for noe, inspirere og konstituere et initiativ – skape et felles tredje som barna kan møtes gjennom. Karl og Geir går i en slags dialog med madrassen hvor de utfordrer og utforsker den, slik at det skapes en aktivitet og et felles innhold til møtet. Karl tar på et vis tak i Geirs uttrykk og handling i det å forsøke å løfte madrassen, og Karls initiativ ser ut til å fungere som en inspirasjon for Geir og Albert. Det oppstår en aktivitet mellom guttene, og et felles fokus. Guttene følger det samme mønsteret som skapes ved

hjelp av elementene rommet og madrassen. Aktiviteten som guttene møtes gjennom, innehar også en åpenhet. Karl forlater aktiviteten og madrassene, utforsker et skjerf og vender etter hvert tilbake til madrassen. Geir og Albert, som fortsetter å følge mønsteret, gir ikke uttrykk for noen form for protester i det Karl kommer tilbake og blir en del av aktiviteten igjen. Også Geir forlater madrassen ved en anledning. Guttene protesterer ikke, og forsøker heller ikke å forsvare området når Pål kommer krabbende mot madrassene.

Karl er den som løfter opp madrassene, etter innspill fra Geir. Karl er også den som bretter madrassene tilbake igjen. Det at Karl kommer og går, gjør at jeg tolker det å brette madrassene tilbake som et nytt innspill, som en videreføring av aktiviteten og ikke som et uttrykk for en eierrett. Karl forlater tidvis madrassen. Han gir heller ikke uttrykk for hvordan en skal rutsje, eller i hvilken rekkefølge. Karl både «sniker» i køen og blir stående bak og vente. Karl veksler også på hvilke madrasser han rutsjer på, under sin runde i «ringen». Aktiviteten har ingen tydelig eier, men det kan se ut som om det er en kollektiv enighet om at det er et bestemt mønster for aktiviteten. Dette blir igjen et uttrykk for et felles fokus som er tilgjengelig for andre sansende kroppar. Mønsteret er synlig, og ser ut til å fremstå som en åpen invitasjon til andre som betrakter aktiviteten. Pål lar seg inspirere av dette, og han beveger seg mot madrassen og blir sittende og betrakte aktiviteten.

Karls siste initiativ, det at madrassene brettes tilbake til sin opprinnelige posisjon, kan være det som oppløser aktiviteten. Madrassen får en annen form, der elementet som er en sentral del for det mønsteret som skapes og følges, forsvinner, eller forsvinner delvis. Karl, Albert og Geir forlater etter hvert madrassen. Pål, som har sittet og betraktet de andre, klatrer nå opp på madrassen, samtidig som han smilende ser seg rundt i rommet. Det å tilføre noe nytt, komme med et nytt initiativ og engasjere seg, kan være risikofyllt - samtidig som det også kan være med på å utvikle den pågående aktiviteten. Det å ta initiativ handler både om en åpenhet ifra initiativtaker, hvor både kontekst og andre barn i møtet må ivaretas, samt

at andre barn også viser en åpenhet overfor det å motta et nytt initiativ. Denne åpenheten vil være avhengig av karakteristikken for møtet, noe som er med på å sette noen rammer for hvilke initiativer som kan tas (Karl endrer på elementet slik at mønsteret på et vis stopper opp). En videreutvikling av en aktivitet kan medføre at møtet oppløses, samtidig som nye initiativer også kan gi aktiviteten ny spenning og nye opplevelser.

Det å skape og følge et mønster i kommunikasjon med hverandre – mønsteret kan videreutvikles

Den neste observasjonen viser til hvordan barns aktiviteter kan oppstå i møte med rommet og ved bruk av gjenstander, hvor aktiviteten også fungerer som en inspirasjonskilde for flere andre barn. I dette møtet ser det ut som om det er aktiviteten og det å kjøre bilen eller vognen frem og tilbake i gangen som blir et felles tredje. Egil gir aktiviteten en ny spenning ved å stille seg i midten av rommet.

Observasjon 8. Flere barn møtes gjennom å kjøre bil i gangen:

Anders (3,0), Sofie (2,5) og Pia (2,9) løper sammen i gangen på basen, smilende og med akkompagnerende verbale rop som: «AAAAHHHHH.» De stiller seg under et kontorbord ved den ene enden av rommet og ser på hverandre, så ut i rommet, før de ropende løper bortover gulvet. En voksen roper etter dem og forteller at de ikke må rope så høyt. Guri (1,3), som sitter ved det samme bordet som den voksne, betrakter barna som løper forbi. Guri klatrer ned fra stolen sin, løper bort til det samme kontorbordet og stiller seg under det. Guri ser litt ut i rommet. Så løper hun ut fra kontorbordet i samme retning som de andre. Anders, Sofie, Pia og etter hvert Guri løper inn på lekerommet, hvor nesten alle barna fra basen oppholder seg, opptatt med ulike aktiviteter. Anders henvender seg først til Frode (2,5) som sitter midt i rommet, holdende på en stor lastebil. Frode avslår samtidig Anders' initiativ til en felles aktivitet gjennom at han rolig uttrykker: «Nei Anders, ikke Anders.» Anders finner etter hvert sin egen lastebil. Anders tar tak i lastebilen og skyver den ut av lekerommet og inn på basen. Frode, som har

Resultat

blikket rettet mot Anders, kjører etter. William (1,10), en annen gutt som også holder på en bil, gjør det samme.

Inne på basen skyver Anders på lastebilen, frem og tilbake i rommet. Anders smiler og løper ivrig frem og tilbake, samtidig som han lager motorlyder: «ØØØØØØØØ.» Flere barn kommer til. Fredrik (2,11) kommer løpende ut fra lekerommet og finner seg en bil, før han smilende skyver den frem og tilbake på gulvet. Geir (2,4) går også frem og tilbake på gulvet inne, slepende på en tilhenger med en lang heisekran. Etter hvert kommer Karoline (1,5) til, kjørende med en vogn. Det samme gjør Egil (3,0); uten noe kjøretøy, men gående frem og tilbake i rommet. Egil stiller seg etter noen runder, i midten av rommet, stenger veien, og jager leende de som kjører forbi, etterfulgt av latter fra de andre barna. Noen av barna kjører og løper flere runder, mens andre veksler litt mellom å bevege seg frem og tilbake på gulvet og betrakte de andre som løper. Flere ganger kolliderer de med hverandre under løpeturen, ser mot hverandre, smiler og ler, og løper ut igjen, frem og tilbake i rommet.

(01.06.2011 – 8)

Den fysiske bevegelsen, der kroppen i møte med rommet og gjenstander - viser til en aktivitet, og til en bevegelse og et engasjement med noe som inspirerer dem. Aktiviteten som Anders setter i gang, ser ut til å fungere som en inspirasjon for flere andre barn. Selv om ett barn på et vis kan ses på som initiativtaker, gir Anders et klart uttrykk for et mangfold hvor han retter seg mot og kommuniserer gjennom en aktivitet med flere barn. Anders er i starten i en tilsvarende aktivitet med Sofie og Pia, før han henvender seg til Frode inne på lekerommet. Videre «kolliderer» han både med Frode, Fredrik og Geir når de kjører frem og tilbake. Gjentatte ganger smiler han og ler i det han kjører forbi og jages av en leende Egil. Også de andre barna henvender seg til hverandre, kolliderer med hverandre, og jager hverandre.

Barnas uttrykk, deres smil og latter og deres gjentakende handlinger med å kjøre, kolliderer, stenge og jage hverandre, viser til et felles fokus og uttrykk for en felles forståelse av en aktivitet. Her er det aktiviteten og den (kroppslige) opplevelsen som denne gir, som ser ut til å være det

bærende elementet for de ulike møtene mellom barna. Aktiviteten ser ut til å være åpen for alle som vil delta, og den virker åpen for mulige endringer av innholdet. Aktiviteten har ingen bestemt eier, og det kan tilføres nye elementer, noe Egil blant annet gjør ved å stille seg midt i rommet og jage de som kjører forbi.

Det at flere barn lar seg inspirere til å løpe eller kjøre frem og tilbake i en lang gang, viser hvordan et plutselig initiativ fra noen som lar seg inspirere av rommet, og en aktivitet med en gjenstand, kan føre til en aktivitet som uttrykker en kollektiv opplevelse for mange andre barn. Gjennom at Egil stiller seg i midten av rommet, bidrar han også til en videreutvikling av en aktivitet der det kommer inn et nytt element som kan øke spenningen ved å løpe frem og tilbake i rommet. Egils initiativ fører dermed til noe nytt, samtidig som det opprinnelige mønsteret for aktiviteten ivaretas.

I aktivitetsbaserte møter som kan karakteriseres som gjensidighet, viser barna til hvordan de ved bruk av gjenstander, kroppen og rommet skaper aktiviteter med romlige mønstre som både er synlige og tilgjengelige for andre barn. I disse møtene gir barna uttrykk for en åpenhet, som også gjenspeiler en aktivitet som ikke har en bestemt eier. En annen type møter hvor det er kontinuitet i kommunikasjonen, og som er mer aktivitetsbaserte, er møter som har karakteristikken *inspirator*. Her mangler ofte dialogen, og barna samles rundt et felles fokus om en aktivitet som enkelte barn kan gi uttrykk for at de har en eierrett til.

5.2.4 Kommunikasjon karakterisert som inspirator – aktivitetsbasert

Møter mellom barna der kommunikasjonen har karakteristikken inspirator, og der det gis uttrykk for at det tredje i større grad omhandler en aktivitet, handler om barnas uttrykk for en betraktning og en bekreftelse av de rammene som settes for en aktivitet. Rammen for aktiviteten settes hovedsakelig av ett barn som gjennom utsagn og

handling gir uttrykk for å være en slags eier, den som har initiativet til innholdet i aktiviteten – inspiratoren. «Eierretten» til en aktivitet, eller et innhold, blir særlig framtreddende i det noen endrer litt på «reglene», forstyrrer mønsteret, eller fjerner sentrale elementer for aktiviteten.

Inspirator skaper rammer for aktivitetens åpenhet og innhold

Det neste eksempelet viser hvordan ett barn både setter en ramme for hvem som kan få være med, og hvordan opplevelsen av å være den som eier aktiviteten, både kommer frem og styrkes gjennom de andre barna og den voksnes uttrykk.

Observasjon 9. Emma skaper og setter rammen for innhold og deltakelse i en aktivitet:

Egil (2,10), Karl (2,8), Emma (3,1), Kari (2,9) og Pia (2,7) står ved to harde skumgummi-biter som er satt sammen til et tårn som barna hopper fra. Egil og Karl står først og jentene står bak. «Eg å vil hoppa» sier Pia og ser bort på Emma. Emma, som har stilt seg litt ved siden av tårnet, tar hånden sin bak ryggen til Pia, nikker og skyver henne forsiktig bort til de andre. Emma dytter samtidig litt hardt i Egil og Karl, som fortsatt står oppå tårnet. Egil hopper ned, ler og løper raskt tilbake i køen. Karl hopper også ned, men han forlater tårnet og går bort til en vogn som står like ved. Kari, Pia, Emma og Egil hopper noen runder. Emma smiler, både når hun dirigerer køen og når hun hopper. Egil ler høyt hver gang han hopper, og så stiller han seg litt jublende i kø igjen. Pia og Kari virker noe mer alvorlige og reservert i sine ansiktsuttrykk, men også de fortsetter hoppingen.

William (1,8) står ved siden av og ser opp mot de andre som hopper. William bøyer knærne og strekker dem ut igjen, som om han også er med på å hoppe. Emma snur seg mot William, som beveger seg nærmere tårnet. William legger hendene sine på en av skumgummi-bitene og ser forventningsfullt opp mot de andre. Emma bøyer seg ned helt inntil ham og uttrykker rolig: «Bare de store... bare de store får hoppa.» Emma tar så tak i skulderen hans og dytter ham bakover. William rygger litt og blir stående og se på Emma, Egil, Pia og Kari som hopper. William beveger seg etter hvert mot tårnet igjen. Emma kommer bort til ham og smiler, samtidig som hun litt strengt sier: «Du får ikkje.» Emma går tilbake til tårnet, snur seg mot William og gjentar: «Du

Resultat

får ikkje», før hun fortsetter med hoppingen. William blir stående i ro og se mot aktiviteten, og forlater etter en stund rommet.

Barna fortsetter å hoppe. Egil, som ser ut til å juble av glede, løper ivrig bort til tårnet og begynner å flytte litt på en av skumgummi-bitene slik at den triller bortover gulvet. «Nei» roper Emma, og fortsetter: «Nei Egil...ingen», idet hun løper bort for å hente den manglende biten til tårnet. En voksen som sitter i rommet retter blikket mot tårnet og uttrykker høyløst: «Nei, Egil», flere ganger. Emma kommer tilbake med skumgummi-biten, ser mot Egil og uttrykker skarpt: «Nei, Egil», før hun setter biten tilbake på plass. Emma løfter blikket, står nå helt inntil Egil, ser på ham og sier strengt: «Egil», og rister litt på hodet. «ØØØØ» uttrykker Egil sårt samtidig som han snur seg litt forsiktig rundt i rommet. Barna fortsetter hoppingen, og Emma hjelper til med å skyve de andre i køen fremover mot tårnet.

Etter en stund legger Egil seg ned på tårnet. Emma, som er i ferd med å skyve Kari opp for å hoppe, ser ned mot ham og uttrykker forholdsvis rolig: «Nei Egil, nå er de Kari.» Egil gløtter opp, men blir liggende. Emma tar tak i skulderen til Egil og forsøker å dytte ham bakover. Egil bøyer seg ned og holder fast på skumgummi-bitene med begge hendene. «NEI, EGIL», roper Emma samtidig som hun dytter. Egil, som holder hardt fast uttrykker litt sårt: «Neeei», før han krummer nakken og skyver kroppen sin nærmere bitene. Emma fortsetter å dytte, mens hun med et økende volum gjentar: «JO, NÅ E DE KARI.» Den voksne griper på nytt inn gjennom å uttrykke: «Egil, nå er det Kari som ska hoppa, du må stå i kø.» Egil reiser seg raskt opp og stiller seg bakerst i køen. Emma snur seg rundt, ser på Egil og sier vennlig: «Etter Kari så ska du få hoppa.»

Det blir ikke mange rundene med hopping før Egil litt utforskende balanserer på de ulike skumgummi-bitene slik at de deler seg og ruller litt ut på gulvet. Egil snur seg litt rundt og ser på bitene, samtidig som han blir stående imellom dem. Emma tar tak i ham, begynner på nytt å dytte og rope: «Nei, Egil» flere ganger. Kari kommer også til, og hun ser morskt mot Egil før hun begynner å dytte hun også. Egil ser forbauset mot dem og begynner å gråte. Den voksne uttrykker: «Egil, hvis du ikkje kan lega fint, så får du ikkje lega her inne.» Egil står i ro, fortsatt gråtende. Den voksne reiser seg opp, går bort og tar tak i Egil, løfter ham opp og bærer ham ut av rommet. Emma setter biten på plass, samler inn noen leker som Pia og Kari holder i hendene, og uttrykker: «Nå ska dokkå hoppa.» Kari og Pia hopper litt alvorlig noen

Resultat

ganger, før de alle tre forlater tårnet. Egil kommer inn igjen, hopper litt, stiv i ansiktsmimikken, og etter noen få runder så forlater også han tårnet.

(13.04.2011 – 10)

Emma uttrykker her at hun er en slags regissør som tilrettelegger for en aktivitet som er tilgjengelig for de som følger reglene. I tillegg gir hun uttrykk for at det er visse kriterier for å kunne delta i aktiviteten. Emma ser ut til å gi uttrykk for en forståelse av at hun har et større eierforhold til aktiviteten, og ekskluderer William to ganger på bakgrunn av at han er for liten til å være med. De andre barna viser en form for konformitet til rammen som er satt av Emma, noe som også kan tolkes dit hen at hennes egen rolle forsterkes. Egils forsøk på å influere aktiviteten kan forstås som hans forsøk på å videreutvikle innholdet. Dette medfører samtidig dissonans ettersom han overtar kontrollen og ikke viser konformitet til de «reglene» som Emma har satt for aktivitetens innhold. Aktivitetens ramme forsterkes også ved hjelp av den voksnes utsagn og handlinger. Dette medfører at Egil etter hvert bæres ut av rommet av den voksne fordi han ikke kan følge reglene.

Egil uttrykker glede gjennom latter, smil og ved å klappe i hendene under aktiviteten, og denne stimuleringen eller gleden kan bidra til søken om å utvide aktivitetens innhold og den gleden dette medfører. Egils impulsivitet, kreativitet, og personlige etterstrebelser blir ikke møtt av den sosiale normen, noe som tilsier at en konflikt i en eller annen form ikke blir til å unngå. Emma gir også uttrykk for glede, både når det gjelder hoppingen, og gjennom å kontrollere rammen for aktiviteten. Kari og Pia virker derimot litt mer restriktive i sine uttrykk. Gjennom ansiktsmimikk og gester viser de ikke den samme gleden under hoppingen. Begge oppfyller samtidig kravene om å være konforme til reglene, og oppnår med dette deltakelse i et fellesskap hvor tilhørigheten kan ses som viktigere enn selve opplevelsen.

Pia og Kari, som er sammen i mange andre observasjoner, kan gi uttrykk for at det er *de to* som er sammen i en aktivitet. Dette kan forstås ut fra

at de etter hoppeaktiviteten også verbalt oppsøker hverandre og går sammen ut av lekerommet. Møtet mellom Emma, Egil, Kari og Pia (og til dels Karl) ser dermed ut til å omhandle en aktivitet. Aktiviteten med å hoppe, som Emma setter rammen for, blir dermed det tredje som barna i stor grad møtes gjennom. Muligheten til å påvirke og videreutvikle et felles innhold kan influere opplevelsen av en ivaretagelse av barnas mer personlige rom. Denne ivaretagelsen kan bidra til utforskning av aktiviteten og gjenstanden som skaper aktiviteten, og den kan forstås som en mer uttrykt reservasjon mot det å delta i aktiviteten. En manglende ivaretagelse kan også bidra til at aktiviteten etter hvert forlates.

5.2.5 Sammenfatning av kontinuitet i kommunikasjonen

Møter mellom barn der det er kontinuitet i kommunikasjonen beskriver at barna blir værende i et møte. Videre uttrykkes et felles fokus til noe tredje, hvor noen barn åpner opp for den andres initiativ gjennom å betrakte og bekrefte ulike uttrykk og handlinger. Kommunikasjonsformene å betrakte og å bekrefte ser dermed ut til å være viktige for at møtet mellom barna opprettholdes, ettersom disse er tilstedeværende i alle de ulike møtene som kan karakteriseres som kontinuitet. Det å gå i en dialog med de ulike initiativene, der flere barn åpner opp for, utforsker, utfordrer og videreutvikler ulike uttrykk og handlinger, ser ut til å være sentrale aspekter ved møter som kan karakteriseres som gjensidighet. Dialogen, og denne gjensidige oppbyggingen av et innhold i et felles rom, er samtidig mer fraværende i møter med karakteristikken inspirator. I slike møter preges kommunikasjonen av at det er ett barn som tar ulike initiativer, og disse følges opp gjennom at et enkelt barn eller flere barn betrakter og bekrefter initiativene. Dette kan også beskrives som et slags uttrykk for konformitet. Barna viser samtidig at det som kan karakteriseres som inspirator, også omhandler ulike kommunikasjonsformer som barna gir uttrykk for, noe som tilsier at

møtet og møtets karakteristikk oppstår på bakgrunn av barnas kommunikasjon med *hverandre*.

Møter med karakteristikken gjensidighet og inspirator kan videre relateres til de to ulike aspektene ved det tredje: uttrykk for personlige preferanser og aktivitetsbaserte møter. Det tredje i et møte er noe felles som barna møtes gjennom. I noen møter gir barna uttrykk for at det i stor grad er den personlige referansen (den relasjonelle historien) som opprettholder kontinuiteten i kommunikasjonen, mens i andre møter er det i større grad et uttrykk for et felles fokus på en aktivitet. Møter der barna uttrykker personlige preferanser, viser til at barna søker hverandre og holder sammen, samt at de forvarer det som de deler, i møte med andre barn - selv om aktiviteten(e) endrer seg. Mer aktivitetsbaserte møter gjenspeiles av at møtet i større grad sentrerer seg om en aktivitet, og dermed også i større grad opphører i takt med at aktiviteten avsluttes. Disse to aspektene i det tredje, og de ulike karakteristikkene gjensidighet og inspirator, som er med på å influere hverandre, viser at det finnes fire ulike typer møter som kan karakteriseres som kontinuitet.

Når barna møtes, skaper de et felles rom - og dette skal samtidig ivareta et mer personlig rom. Det barna skaper sammen er samtidig noe som er synlig for andre barn inne på basen. De fire ulike karakteristikkene for møtene viser til en kommunikasjon som skaper ulike rammer for ivaretagelsen av et felles og et mer personlig rom, samt i hvilken grad dette møtet er tilgjengelig for andre barn. Møter der det uttrykkes personlige preferanser fremstår som mindre tilgjengelige for andre barn enn aktivitetsbaserte møter. Fraværet av en uttrykt «eier» til en aktivitet kan se ut til å bidra til økt åpenhet både når det gjelder en inngang til og en utgang ifra aktiviteten. Det at barna betrakter og bekrefter de initiativene som kommer til uttrykk i et møte, bidrar til å skape muligheter for en opprettholdelse og videreutvikling av innholdet som barna møtes gjennom, og disse kommunikasjonsformene inspirere også det barnet som tar et initiativ. Dette kan videre bidra til en forståelse av et innhold som gjør at flere barn kan ta fremtidige initiativer.

En manglende dialog og manglende åpenhet til at flere kan ta et initiativ, gjør at møtet kan fremstå som mer sårbare overfor dissonans og brudd. Møter der det stort sett er et enkelt barn som tar et initiativ, og der andre barn i mindre grad utfordrer og videreutvikler initiativet, kan også virke inn på barnas opplevelse av hvordan det personlige rom blir ivaretatt. En manglende ivaretagelse av barnas personlige rom i et møte vil kunne redusere styrken på det som er felles, og også i hvilken grad barna blir værende i møtet hvis det oppstår dissonans i kommunikasjonen og/eller noe annet inspirerer dem.

Møter som kan karakteriseres som kontinuitet viser at det tidvis også oppstår dissonans i kommunikasjonen mellom barna. Eksempelvis er dette framtreddende i møtet mellom Anders, Karl og tråbilen, mellom Kari og Pia med hensyn til legoklossen samt i møtet mellom Egil, Pia og ballen. Kommunikasjonen kan gli over til det som er karakteristisk for dissonans, samtidig som eksemplene også viser at en dissonans kan gli over til det som er karakteristisk for kontinuitet. En videre presentasjon av resultatene vil rette seg mot en beskrivelse av kommunikasjonen i et møte når den kan karakteriseres som dissonans, samt hva som kan føre til at barna ikke lenger engasjerer seg i hverandre, og at det oppstår brudd i kommunikasjonen.

5.3 Dissonans

I motsetning til når kommunikasjonen i et møte kan karakteriseres som kontinuitet, der barna gir uttrykk for et felles fokus for et tredje, kan møter med karakteristikken dissonans forstås som at dissonansen rundt et fenomen blir det som barna møtes gjennom. Møter karakterisert som dissonans gjenspeiler at barna møtes om noe i et felles rom, hvor de kan betrakte og gå i dialog med det som inspirerer. Møtet mellom to eller flere barn mangler i slike situasjoner samtidig en bekreftelse av hverandre og hverandres initiativer med hensyn til gjenstander, aktiviteter og kroppslige uttrykk. En manglende bekreftelse av den andres initiativ blir dermed det som skiller dissonans fra kontinuitet. Den

manglende ivaretagelsen av hverandre og hverandres personlige rom, er noe som også fremhever en sårbarhet i disse møtene. I dette avsnittet vil det gis en beskrivelse av når det som karakteristisk for dissonans, blir framtrede i kommunikasjonen mellom barn i et møte.

5.3.1 Møter som kan karakteriseres som dissonans

Møter som kan karakteriseres som dissonans, kan vise seg i det et møte etableres, samtidig som at en dissonans også kan oppstå innad i et allerede etablert møte og felles rom. Møter som er karakteristiske for dissonans, kan vedvare, men en dissonans i kommunikasjonen kan også opphøre mer øyeblikkelig. Kommunikasjonen mellom barna kan endre karakter ved at kommunikasjonen blir mer karakteristisk for kontinuitet, samtidig som en vedvarende dissonans eller et øyeblikk av dissonans kan føre til brudd. Analysen viser at møter karakterisert som dissonans kan komme til uttrykk på bakgrunn av gjenstander, bruken og kroppens plassering i forhold til gjenstander, samt aktiviteter og kroppens plassering i det fysiske rom.

Dissonans og «bekreftende øyeblikk»

Det neste eksempelet trekker fram hvordan barna i enkelte situasjoner, når møtet har funnet sted, virkelig må arbeide for å konstituere noe felles som de kan møtes gjennom. I dette eksempelet er det Egil og Karl som sitter sammen i bilen, og som videre må skape et innhold til dette møtet. Selv om kommunikasjonen preges av dissonans, er det også tidvis «bekreftende øyeblikk» der guttene ved noen tilfeller åpner opp for hverandres ulike initiativer, noe som også kan bidra til at Egil og Karl blir værende i møtet med hverandre.

Observasjon 10. Karl og Egil tar ulike initiativer for å skape et innhold til en aktivitet:

Egil (2,10) og Karl (2,8) oppholder seg i den store lekebilen inne på lekerommet. Karl sitter framme ved rattet, og ved siden av ham ligger det flere kosebamser. Egil står oppreist i baksetet og holder en hånd på en kasse med flere bamser, samtidig som han ser bort mot Karl. Karl reiser seg opp og snur seg mot Egil. «Nei ikkje mer, nok» sier Egil og vifter litt med den ene armen mot ham. Karl rygger litt bakover og blunker litt med øynene, før han snur seg, setter seg ned og tar tak i rattet. «Du bil» sier Egil med blikket vendt mot Karl. Karl holder blikket festet mot rattet og snurrer litt på det. «Du bil», gjentar Egil. Karl snur seg etter hvert mot Egil og uttrykker: «Merr.» Egil møter blikket hans idet Karl gjentar litt lavere: «Merr.» «Nei, du får ikkje merr», svarer Egil litt strengt samtidig som han bøyer seg ned på gulvet. Egil løfter så opp et plastikkdyr, strekker det over til førersetet, slipper det ned og uttrykker litt oppgitt: «Ta den.» Karl lyser opp, tar tak i plastikkdyret, smiler og sier: «Den.» Karl snur seg mot rattet igjen samtidig som han holder plastikkdyret foran seg.

«Framme», sier plutselig Egil, mens han flytter på noen bamser, legoklosser og ulike plastikkdyr. «Framme bilen», gjentar Egil, fortsatt opptatt med de ulike tingene. Karl snur seg rundt, ser mot Egil og sier: «Merr.» Egil løfter blikket mot Karl, og så ned mot alle de ulike tingene som ligger i bilen, og svarer bestemt: «Nei, ikkje merr nå.» Egil begynner å løfte tingene i bilen opp i kassen som er plassert ved baksetet. «Nei», uttrykker Karl litt sårt med blikket vendt mot Egil. «E ferdig å kjøra bil», sier Egil samtidig som han fortsetter med å fylle oppi kassen. Karl ser mot Egil, snur seg mot haugen av ting som Egil flytter på, bøyer hodet og rynker litt på pannen, uttrykker lavt: «Bil», og snur seg og legger en hånd på rattet. Egil fortsetter å fjerne bamser og andre ting, og Karl gløtter med jevne mellomrom bort på ham. Karl begynner etter hvert å samle sammen noen gjenstander som han legger i en vogn som står ved siden av førerhuset, like der hvor han selv sitter.

Egil skyver de siste gjenstandene ut på gulvet og flytter på den store kassen, før han uttrykker: «Nå er vi framme.» Egil klatrer ut av baksetet og ut på gulvet og gjentar: «Vi er framme nå.» «Framme nå», svarer Karl litt ivrig og går ut av bilen. Egil setter seg inn på passasjersiden, ser mot rattet, strekker seg bort til det og snurrer på det. Karl ser mot Egil, stopper opp og løper tilbake til bilen og førersetet. Karl tar tak i rattet, snur seg mot Egil, peker mot den store kassen og sier: «Vil ha di» og «Ha di, ha di.» Egil ser mot Karl

Resultat

og svarer rolig: «Nei ikkje få di, ikkje få di.» Karl ser oppgitt bort mot Egil, før han skriker: «FÅ DI.» Egil ser litt forskrekket bort mot Karl. Egil tar etter hvert tak i en bamse, løfter den bort og holder den helt inntil ansiktet til Karl, før han slipper den ned i fanget hans samtidig som han uttrykker: «Få den.» Karl strekker hånden mot baksetet, peker mot det, og sier på nytt: «Ta di åg.» Egil henter en ny bamse fra kassen som han legger i fanget til Karl. Egil drar så kassen med alle tingene nærmere seg, retter blikket ut i rommet og uttrykker bestemt: «Nå ska me kjøra.» Karl snur seg mot Egil, så mot baksetet, før han med blikket vendt mot Egil gjentar flere ganger: «Di åg.» Egil ser på Karl, virker litt betenkt, og retter etter hvert blikket ut i rommet.

(13.04.2011 – 9)

Kommunikasjonen mellom Egil og Karl kan karakteriseres som dissonans, samtidig som det tidvis oppstår «bekreftende øyeblikk». Bilen fremstår som en relativt tilfeldig møteplass, en gjenstand med muligheter for aktivitet, hvor guttene må konstituere et innhold til noe felles. Karl lar seg inspirere av Egil og hans utforskning med bamsene. Karl ønsker flere bamser inn i bilen, og han vil at Egil skal gi ham disse. Egil, på sin side, gir uttrykk for at han i møte med bilen ønsker å kjøre bil og dra på tur. Det ligger en form for spenning her, hvor de begge gir uttrykk for et ønske om at den andre skal svare på deres initiativ. Samtidig blir de værende i bilen og i kommunikasjon med hverandre, noe som kan forstås ut fra de små øyeblikkene der de møtes om noe felles og et slags felles fokus, hvor de svarer på hverandres initiativ.

Som en helhet gjenspeiler eksempelet at guttene betrakter hverandre, og at de engasjerer seg i det som viser seg ved at de går i en slags dialog med det, samtidig som kommunikasjonen preges av at det ikke skapes et felles innhold. Dissonansen som preger møtet og kommunikasjonen mellom dem, blir på et vis det de møtes gjennom. Dissonansen om innholdet i bilen, og hva de skal gjøre med og i bilen, blir dermed det tredje i møte. Gjennom en vedvarende dissonans og manglende bekreftelse av den andres initiativer og kroppslige uttrykk, kan møtet også være sårbart for at det oppstår brudd. Et manglende felles fokus på aktiviteten og en manglende bekreftelse av hverandres initiativer vil

kunne influere et personlig rom - hvor møtets sårbarhet kan medføre at barna forlater møtet og søker noe eller noen andre som inspirerer. Dissonansen som kommer til uttrykk i møtet mellom Karl og Egil, er noe som oppstår idet guttene forsøker å etablere et felles fokus for en aktivitet. Dissonans kan også komme til uttrykk innad i mer etablerte møter, der møtet i utgangspunktet kan karakteriseres som en kontinuitet.

Dissonans rundt kroppens posisjon i rommet

Møtet i det neste eksempelet kan i starten karakteriseres som kontinuitet, men kommunikasjonen utvikler seg etter hvert til en dissonans rundt plass og plassering i vinduskarmen. Dissonansen og avvisningen blir et felles tredje. Dissonansen oppstår i møtet mellom Anders, Karl og Frode, og handler om hvem som kan få sitte i vinduskarmen og hvilken plass i karmen som tilhører hvem. Her har barna til dels et felles fokus på å utfordre regelen om at de ikke skal leke med gardinen, samt at det uttrykkes et felles fokus mot det barnet som til tider ikke får plass i karmen.

Observasjon 11. Aktivitet med gardinene – Karls ønske om en plass i vinduskarmen bekrefte ikke:

Karl (2,7) og Anders (2,9) har opphold seg ved vinduskarmen inne i et hjørne, hvor de har vært i en aktivitet med gardinene. En voksen, som har gått frem og tilbake for å passe på gardinene, ber guttene om å forlate vinduet idet de begynner å spytte litt på det. Etter en stund er Karl og Anders på nytt tilbake i vinduet; Anders først, og Karl, som uttrykker: «Eg åg», like bak. Guttene setter seg ned og trekker gardinen rolig og smilende foran seg. Anders setter seg ned i hjørnet nærmest der hvor gardinen henger. Den voksne kommer tilbake til hjørnet, tilbyr andre aktiviteter på andre rom, men Anders svarer noe irritert: «Nei» til alle forslag. Den voksne går, og Anders og Karl blir sittende igjen. Guttene smiler, roper, og veksler mellom å se mot hverandre og ut i rommet, samtidig som de drar gardinen frem og tilbake foran der hvor de sitter. Den voksne kommer på nytt til vinduet, tar tak i gardinen og skyver gardinen vekk fra Karl og Anders. Karl reiser seg opp,

Resultat

ser mot den voksne, sier litt oppgitt: «Nei», samtidig som han strekker seg mot gardinen.

Frode (2,2), som har oppholdt seg inne i basen, kommer løpende bort til vinduskarmen. Frode går forbi Karl og setter seg ned ved siden av Anders. Karl snur seg mot vinduskarmen, går bort til den, og presser seg ned mellom Frode og Anders. Anders ser mot Karl, forklarer: «Eg satt der», og flytter kroppen sin litt langs karmen, slik at Karl presses ut på gulvet. Anders ser mot Karl, og smiler litt forsiktig. Karl gjør et nytt forsøk på å sette seg ned, men Anders flytter på seg igjen, samtidig som han roper: «AU-AU», idet Karl forsøker å presse seg mellom ham og Frode. Karl blir stående på gulvet, med blikket vendt mot Anders og Frode. Frode ser mot Karl, slår i karmen og uttrykker: «De e plass.» Karl står i ro, ser mot dem, og begynner å gråte. Frode og Anders lar blikket gli fra Karl og ut i rommet. Anders ser mot Karl, slår forsiktig i karmen og sier lavt: «De e plass.» Karl blir stående. Anders tar etter hvert tak i gardinen, smiler, og trekker den foran seg og i retning av Frode. Frode, som sitter delvis dekket bak gardinen, ser bort mot Karl som står ute på gulvet, strekker seg litt mot ham og uttrykker høyt: «ÆSJ.» Anders stikker hodet fram fra gardinen, smiler litt, ser mot Karl og gjentar litt roligere: «Æsj.» Frode ser mot Anders og Karl, tar ett skritt ut på gulvet i retning av Karl og roper: «NEI», før han setter seg igjen. Karl blir stående, gråtende, ser mot dem. Anders gjentar litt roligere: «Nei», samtidig som han på nytt drar gardinen foran seg. Anders hopper sittende opp og ned bak gardinen, ler, før han stikker hodet ut i retning av Karl og sier: «Nehei.» Frode ser mot Karl og Anders, reiser seg opp og går bort til Karl, stikker ut tungen og blåser imot ham. Den voksne kommer på nytt bort til vinduet og forteller at Anders og Frode må lage plass til Karl i vinduskarmen.

Karl setter seg ned, mellom Frode og Anders. Alle guttene snur seg mot hverandre, smiler til hverandre. Anders trekker for gardinen igjen. Frode ser ut i rommet og sier: «ÆSJ.» Karl, som sitter bak gardinen, gjentar: «Ess, ess.» Guttene veksler mellom å sitte bak gardinen og stikke hodet frem fra gardinene, samtidig som de roper ulike ting med blikket vendt ut mot rommet. Anders reiser seg plutselig opp og begynner å snurre på gulvet med gardinen rundt seg. «NEI ANDERS», roper Karl og strekker seg mot gardinen. Stemmen til Karl virker bestemt. «Nei», sier Frode litt lavere, med blikket vendt ut i rommet. Den voksne kommer på nytt bort til vinduet, tar tak i gardinen, som Anders har rundt seg, og skyver den vekk. Frode går ut på gulvet, strekker seg mot gardinen, men blir avvist av den voksne. Karl og Anders setter seg ned i vinduskarmen, ser mot hverandre, smiler, og flytter

Resultat

seg litt lenger mot hverandre slik at det blir mindre plass. «NEI», uttrykker Frode, og går hurtig bort til karmen. Anders og Karl ser mot Frode og smiler, men de får samtidig beskjed av den voksne om å lage plass til Frode også. Frode setter seg ned, guttene ser på nytt mot hverandre, alle tre, og de smiler til hverandre. Guttene sitter i karmen en stund, før Karl reiser seg opp, går ut på gulvet og strekker seg ned mot en bil som ligger der. Anders ser mot Karl idet han snur seg og smiler, og beveger kroppen på karmen slik at det ikke er plass til Karl. Den voksne må på nytt gripe inn og lage plass til Karl. Guttene veksler litt mellom å sitte bak gardinen og det å titte frem, ut i rommet. Anders reiser seg etter hvert på nytt opp, snurrende på gulvet med gardinen rundt seg. Karl sier: «Nei», og begynner å slå mot ham. Anders kommer ut igjen, ser litt forbauset ut. Frode tar tak i gardinen, begynner å snurre gardinen rundt seg. Anders strekker seg mot ham og roper høyt: «NEI.» Den voksne kommer gående tilbake til guttene med raske skritt, sier rolig: «Nå er det nok», tar tak i gardinen, ruller den opp og legger den oppå gardinstangen, uttrykker: «Sånn» og går vekk fra vinduet.

(21.03.2011 – 6)

Dette eksempelet viser hvordan dette tredje som barna møtes gjennom også kan omhandle dissonans rundt plasseringen på en vinduskarm, det vil si en dissonans som i tillegg til bruk av gjenstand også omhandler barnas posisjon eller plass med hensyn til gjenstanden. Anders, som er den som først har satt seg i karmen som en slags initiativtaker til aktiviteten med å gjemme seg bak gardinene, gir gjennom hele observasjonen uttrykk for at hans plass er i hjørnet ved siden av der hvor gardinene henger. Karl følger i starten opp Anders' initiativ, hvor utgangspunktet for aktiviteten kan se ut til å være spenningen knyttet til det å gjemme seg bak gardinene som et felles tredje. Guttene ler og retter ofte et blick ut i rommet i retning av den voksne, noe som kan forstås som om at spenningen i aktiviteten også omhandler en utfordring av en tidligere uttalt «regel» om at gardinene ikke skal lekes med. Dette kan også ses i sammenheng med at den voksne ofte er borte ved vinduet, hvor regelen gjentas og befestes gjennom at gardinene med jevne mellomrom flyttes tilbake til sin opprinnelige plass.

Det er også på bakgrunn av at den voksne tar vekk gardinen at Karl reiser seg opp og Frode setter seg ned på den «ledige» plassen i karmen. Med utgangspunkt i et tredje og tolkningen av at barna må møtes gjennom noe for at karmen ikke bare skal bli en tilfeldig møteplass, kan man også tolke avvisningen av Karl og dissonansen rundt plassering på karmen som dette tredje. Det må konstitueres et innhold til møtet, hvor aktiviteten og denne spenningen rundt å gjemme seg bak gardinen er noe som forsvinner i det gardinen blir «utilgjengelig». Avvisningen kan forstås som en utvidelse av et felles tredje. Anders og Frode skaper noe felles gjennom avvisningen av Karl, samtidig som de også gir noe ulike uttrykk for hva som inspirerer dem i situasjonen. Frode uttrykker både verbalt og gjennom handling en mye større interesse for Karl, og en slags avvisning av Karl, enn hva han gjør for gardinen. Anders, derimot, både smiler, ler og hopper opp og ned når han på nytt tar tak i de «ulovlige» gardinene, og han er også noe mer forsiktig i avvisningen av Karl.

Karl får etter hvert igjen plass bak gardinene, og det oppstår et felles fokus mellom de tre guttene gjennom at de gjemmer seg, og at de etterligner hverandres uttrykk. Samtidig kan det virke som at det å gjemme seg bak gardinene og eventuelt utfordre regler ikke nødvendigvis er like spennende hvis det ikke er noen å gjemme seg for – hvis verken Karl eller den voksne står utenfor og gir en form for svar på initiativet. På mange måter kan dette føre til at plassen bak gardinene på nytt blir til en slags tilfeldig møteplass, hvor det etter hvert vil melde seg et behov for å ha noe felles, det vil si at det må konstitueres et innhold til aktiviteten. Anders gjør dette når han begynner å snurre seg rundt inn i gardinen, noe som medfører at det oppstår en dissonans rundt bruken av gardinen som guttene møtes gjennom. Den voksne griper på nytt inn, både ved å ta tak i gardinen og ved å lage plass til Frode idet Anders og Karl litt smilende tar all plassen i karmen. Det samme gjentar seg idet Karl strekker seg etter en bil. Ett barn forlater karmen, og de to som sitter igjen, tar all plassen, hvor den voksne så griper inn. Dissonansen rundt plasseringen i karmen blir dermed et gjennomgående element i det som

guttene møter hverandre gjennom, hvor det kan se ut til at – det er dette - i fraværet av andre ting - som blir det tredje i møtet mellom dem.

I tillegg til at dissonansen rundt plassen i karmen blir et slags gjennomgående tema for beskrivelsen av møtet, ser det ut til at den voksne spiller en rolle her - både når det gjelder det at det oppstår dissonans, og det at det ikke oppstår brudd i kommunikasjonen. Barna møtes i utgangspunktet ved å gjemme seg bak gardinene, men når dette elementet forsvinner, og det ikke er noen voksne å gjemme seg for, så må det konstitueres et annet innhold til møtet - der dette da blir en dissonans om plasseringen i karmen. Den voksne gir samtidig også uttrykk for at barna må lage plass til hverandre. Det er verdt å merke seg Karls pågangsmot; han forlater ikke gardinen selv om han gråtende må stå utenfor, men det er den voksne som til slutt ordner plass for både Karl og Frode. I denne situasjonen trenger barna noen utenforstående for at møtet ikke skal bryte sammen.

Dissonans rundt gjenstander og aktiviteten med gjenstander

I det neste eksempelet må barna forsøke å løse en dissonans på egenhånd, og manglende felles fokus og bekreftelse medfører til slutt at det oppstår brudd i kommunikasjonen.

Observasjon 12. Karl og Anders – samspill og konflikt om togene:

Anders (2,11) og Karl (2,9) sitter sammen i legokroken. De veksler mellom å se mot hverandre og ned på gulvet, samtidig som de ivrig strekker seg etter ulike tog og vogner som ligger strødd rundt på gulvet. Guttene samler de ulike gjenstandene, holder dem tett inntil i fanget sitt, og skuler litt avventende bort mot hverandre. «Eg har ikkje tog», uttrykker Anders, idet han lar blikket sitt vandre fra Karl og videre rundt på gulvet. Karl blir sittende i ro, med blikket festet mot Anders, noe alvorlig i ansiktsuttrykket. «DER», sier Anders og strekker seg ivrig mot et lokomotiv som ligger på gulvet Han løfter det opp, før han reiser seg opp og sier: «Nå går me.» Anders går ut av legokroken, bærende på togene. Karl følger rolig etter. Anders finner et lasteplan til en lastebil, bøyer seg ned mot det og legger alle togene oppå

Resultat

lasteplanet. Karl står og ser mot Anders, bøyer seg, og strekker forsiktig ut hendene. Anders ser mot ham og så mot hendene, nikker og uttrykker: «Ja-a», idet Karl begynner å legge togene sine oppå lasteplanet. Anders ser ned mot lasteplanet og Karl, som plutselig begynner å samle inn togene igjen. «Nei», innvender Anders noe forbauset, og tar tak i lasteplanet. «NEI-E», fortsetter han, reiser seg opp og går tilbake inn i legokroken, bærende på lasteplanet og flere tog.

Anders setter ned lasteplanet inne i legokroken. Karl, som følger etter, bøyer seg ned ved siden av Anders. Etter en stund sier Anders: «Nå kan du legga oppi», før han med blikket vendt mot Karl skyver lasteplanet litt mot ham. Karl ser noe avventende mot Anders, så mot lasteplanet, og legger alle togene oppi sammen med de andre togene. Anders kjører lasteplanet ut av legokroken, og lager motorlyder. Karl finner en annen lastebil, som han kjører, like bak Anders. /.../ Anders og Karl kjører inn igjen i legokroken. Anders legger alle togene ut på gulvet, og guttene begynner iherdig å samle inn tog og vogner, mens de skuler litt bort mot hverandre. Igjen uttrykker Anders: «Eg har ikkje tog», og lar blikket vandre mellom Karl og utover gulvet. Karl ser med et stivt blick mot Anders, mens han holder fast på togene sine. Anders sier gjentatte ganger: «Eg har ikkje tog», samtidig som han ser litt oppgitt bort mot Karl.

Guttene blir sittende slik en stund, Karl sier ingenting og holder blikket festet alvorlig mot Anders. «DER», uttrykker Anders smilende, idet han på nytt finner et lokomotiv på gulvet. Anders tar lokomotivet, løfter blikket mot Karl og sier: «Eg har ikkje mange.» Karl ser fortsatt alvorlig på Anders som gjentar litt spørrende: «Eg har ikkje mange.» Karl reiser seg opp og går ut av legokroken, bærende på togene. Anders følger etter. En voksen forteller at guttene må gå inn igjen, at de må kjøre med togene inn i legokroken. Anders og Karl setter seg ned med togbanen, setter togene sine sammen på banen, og begynner å kjøre rolig på den i hver sin ende. Anders holder toget sitt i ro i den ene enden og bygger litt på togbanen, mens Karl skyver toget sitt bortover på togbanen. Karl kjører en runde, forbi Anders, ut på gulvet, og tilbake på banen igjen. Etter en stund møtes de to togene på nytt, og det oppstår en uenighet om hvilken retning de skal kjøre i. Anders har stilt toget sitt på banen slik at Karl ikke kan kjøre forbi. «Tut tut», uttrykker Anders, samtidig som han rolig skyver på toget. Karl, som sitter med et alvorlig blick, ser ned mot Anders og toget sitt. Karl tar tak i toget, rygger det bakover. Anders stopper opp, samler sammen toget, og løfter det opp i fanget sitt. Karl ser ned mot Anders og så ned mot toget sitt, før han skyver toget ut av

Resultat

togbanen. Karl reiser seg opp og blir stående noe avventende, med blikket vendt ned mot togbanen. «Kan eg ta, kan eg ta alle», uttrykker Anders, noe smilende mot Karl, før han begynner å skyve alle togene til Karl inntil seg. Karl ser ned mot Anders og togene og snur seg, med et litt trist ansiktsuttrykk, før han går ut av legokroken og bort til en voksen som han klemmer rundt bena.

(06.06.2011 – 5)

Anders og Karl ser ut til å streve med å finne et felles fokus, et felles tredje i form av en aktivitet som de kan møtes gjennom. Den gjennomgående tematikken i situasjonen er en dissonans knyttet til togene – hvem som skal ha hvilke tog, og hvordan disse eventuelt skal brukes. Anders forsøker på et vis å forhandle seg frem til flere tog, han regulerer bruken av lastebilen, og han gir klart uttrykk for hvordan de skal kjøre med toget på togbanen. Noen av disse initiativene følges også opp av Karl. Anders åpner samtidig ikke opp for Karl og Karls rettigheter og initiativ. Dette kommer særlig frem idet Karl forsøker å kjøre med toget på togbanen. Karl bekrefter tidvis Anders og hans initiativ, noe som både kan være grunnen til at møtet ikke opphører, og en årsak til at Anders fortsetter å ta initiativ - og fortsetter å utfordre Karls besittelse av tog og hvordan de skal kjøre sammen på togbanen. Det at Karl åpner opp og bekrefter Anders ved enkelte anledninger, det som kan betegnes som «bekreftende øyeblikk», kan med andre ord være med på å bidra til at dissonansen knyttet til bruken av toget fortsetter.

Situasjonen strekker seg over tid, og guttene forflytter seg også i rommet. De blir samtidig bedt av en voksen om å gå inn igjen i legokroken, ettersom det er der aktivitet med tog skal foregå. Gutten blir dermed værende alene, og de må forsøke å bli enige om gjenstander og aktiviteten med disse, noe som ser ut til å bli vanskelig. Etter noen forhandlinger om retten til tog og besittelsen av antall tog, forekommer det også en dissonans med hensyn til hvordan de skal kjøre på togbanen. Anders lar seg inspirere, tar initiativ og går inn og overstyrer bruken av toget, noe som til slutt medfører at Karl litt fortvilet forlater Anders og

legokroken – det oppstår et brudd i kommunikasjonen i møtet mellom Karl og Anders.

5.3.2 Sammenfatning av møter som kan karakteriseres som dissonans

En sammenfatning av dissonans viser at kommunikasjonen i møtet er preget av at barna i større grad gir uttrykk for egen forståelse og i mindre grad åpner opp for andre barns initiativer. En dissonans er en karakteristikk på at barna ikke bekrefter hverandre, noe som medfører at det ikke skapes et felles fokus. Dissonansen blir dermed dette tredje som barna møtes gjennom. Dissonans kommer til uttrykk gjennom tilgang til gjenstander, hvordan og hva de skal gjøre med gjenstandene og hvor de kan plassere seg i forhold til ulike gjenstander. Barnas plassering i rommet og plasseringen av aktiviteter i rommet kan også føre til dissonans. Dette kommer til uttrykk når Karl og Anders går rundt med togene, og den voksne forteller hvor tog-aktivitetene skal foregå. En dissonans kan oppstå i forlengelsen av et møte karakterisert som kontinuitet, samtidig som dissonansen også kan oppstå med en gang et møte etableres. Noen møter som kan karakteriseres som dissonans, kan vedvare, mens andre vil opphøre relativt raskt (enten som brudd eller ved at det får karakteristikk kontinuitet). Et aspekt her er at det å bli værende i en dissonans både kan være grobunn for at dissonansen vedvarer, samtidig som det muliggjør «bekreftende øyeblikk» som kan skape glimt av et felles fokus (eksempelvis Karl som får bamse av Egil).

Det at møtet opprettholdes, og det at barna blir værende, har likhetstrekk med kontinuitet. Forskjellen er at i møter som kan karakteriseres som dissonans, åpner barna sjeldent opp for hverandre og hverandres initiativer. Enkelte øyeblikk av bekreftelse av den andres uttrykk ser samtidig ut til å kunne bidra til at møtet mellom barna opprettholdes, hvor små glimt av felles øyeblikk kan gjøre at de blir værende i et møte preget av dissonans. Møtet får dermed preg av det som er karakteristisk for kontinuitet i kommunikasjonen, noe som også viser til dynamikkene

i barnas kommunikasjon med hverandre. Kommunikasjonen kan endre karakteristikk innad i et etablert møte.

Inspirasjon er sentralt for at møtet etableres, og for at møtet skal opprettholdes. Dissonansen blir det tredje som barna møtes gjennom, enten det omhandler dissonans rundt en aktivitet eller ved at noen eksempelvis må stå utenfor fordi det ikke er plass i vinduskarmen. Dissonansen skaper et innhold til et møte; den gjør at møtet fremstår som noe mer enn en tilfeldig møteplass. Det at barna blir værende i en dissonans, gjør at møter som preges av dissonans, har et innhold, i tillegg til at det også foreligger en mulighet for at møtet kan gå over til å få en karakteristikk av kontinuitet. Dette er framtredeende i eksemplene som omhandler kontinuitet, men også i observasjon 11, mellom guttene i vinduskarmen, vises det til hvordan en dissonans kan gli over til en kommunikasjon karakterisert som kontinuitet.

Idet at noen av elementene som bidrar til en dissonans forsvinner, ser det ut til at noen av barna må konstituere et nytt initiativ til å skape et innhold for møtet. Det at barna står i dissonans, kan også forstås ut fra hvordan dette felles rommet er med på ivareta barnas mer personlige rom. På sikt kan det virke som om en vedvarende dissonans som ikke ivaretar den andres initiativer og kroppslige uttrykk, vil medføre at kommunikasjonen mellom barna brytes.

5.4 Brudd i kommunikasjonen

Når to eller flere barn møtes og det oppstår brudd i kommunikasjonen mellom dem, kan dette relateres til at møtet opphører. Brudd i kommunikasjonen viser til at barna forlater hverandre, og at de gir uttrykk for å engasjere seg i *noe* eller *noen* andre og dermed ikke lenger betrakter hverandre eller hverandres initiativer. Analysen viser at brudd i kommunikasjonen ofte oppstår i forlengelsen av en dissonans. Brudd kan knyttes til en manglende bekreftelse av hverandres kroppslige uttrykk, og en manglende ivaretagelse av det personlige rom. Brudd kan

også omhandle det at noe annet inspirerer, eller at et felles rom forstyrres, slik at møtet mellom barna oppløses.

Det at møtet mellom barna opphører kan både relateres til en dissonans innad i et allerede etablert møte mellom barna eller at andre barn oppleves å forstyrre et etablert møte. Årsaken til dissonans og eventuelt brudd i kommunikasjonen gjenspeiles også i barnas uttrykk for en ivaretagelse av et felles rom og/eller et personlig rom. I enkelte situasjoner kan det være en ivaretagelse av et felles rom, det at to barn eller flere verner om og avviser andre barn. I andre situasjoner oppstår bruddet på bakgrunn av en dissonans innad i møtet mellom to eller flere barn – hvor en manglende ivaretagelse av et mer personlig rom kommer til uttrykk.

I dette avsnittet gis det en beskrivelse av møter som fører til brudd, hvor disse kan oppstå på bakgrunn av en lengre eller en mer øyeblikkelig kommunikasjon karakterisert som dissonans. Brudd blir framtrødende ved at barna gir uttrykk for en ivaretagelse av et felles rom, og også for en rettighet med hensyn til å ivareta et felles rom og aktiviteten i dette. Brudd kommer også til uttrykk som en ivaretagelse av et personlig rom, og analysen viser at dette er framtrødende gjennom områdene ivaretakelsen av en personlig integritet, retten til gjenstander, retten til aktiviteter og retten til å være alene.

5.4.1 Brudd i kommunikasjonen – ivaretakelsen av et felles rom

Det at en verden er felles og det at to eller flere barn møtes og skaper en felles verden, kan framtre ut fra deres uttrykk for et felles tredje. Dette blir i likhet med et personlig rom kanskje enda tydeligere idet noen forsøker å «trenge» inn i det. Når ett eller flere barn går inn i et felles rom som tilhører noen andre, framtrer dette særlig gjennom at det oppstår en dissonans - hvor rommets grenser og eventuelt en manglende åpenhet blir tydeligere. Som tidligere vist gir Egil og Pia blant annet i observasjon

4, gjennom handlinger og verbale utsagn, uttrykk for at Albert ikke får være med. Kari gjør i observasjon 3, det samme i møtet med William og Albert. Møter mellom barna, enten kommunikasjonen har karakteristikken kontinuitet eller dissonans, gjensidighet eller initiator, innebærer at det etableres et felles rom. Hva som kan karakterisere kommunikasjonen i møtet, tilstedeværelsen eller fraværet av kommunikasjonsformer i et felles rom, er også med på å influere barnas uttrykk for en ivaretagelse av et mer personlig rom. Dette gir samtidig en indikator på styrken av rammen til et felles rom. Ivaretagelsen av et felles rom kommer til uttrykk som en ivaretagelse av personlige preferanser og aktiviteten barna møtes gjennom i et etablert felles rom.

Avvisning i møte med andre – ivaretagelse av et felles rom

Det neste eksempelet viser til hvordan et barn avvises i møte med noen andre barn som har etablert et møte og et felles rom.

Observasjon 13. Egil og Pia skaper et felles rom som forstyrres av Karl:

Egil (2,11) og Pia (2,8) har over lengre tid oppholdt seg sammen i et hjørne borte ved vinduet. Egil sitter på gulvet og flytter og skyver på noen traktorer og tilhengere. Pia sitter i vinduskarmen, med kroppen delvis gjemt bak en bokhylle. Egil og Pia ser mot hverandre med jevne mellomrom; de smiler til hverandre, småprater og ler litt. Pia gjemmer seg av og til bak bokhyllen, før hun stikker hodet smilende frem og uttrykker «Hallo.» Egil veksler mellom å se mot Pia og i retning av traktorene og tilhengerne som står på gulvet. Egil ler og smiler mot Pia når hun stikker hodet frem, sier av og til «Hallo» tilbake, og vender deretter blikket ned mot gulvet igjen. Pia sitter også i lengre perioder rolig og betrakter Egil og hans aktivitet med traktorene og tilhengerne. Etter en god stund kommer Karl (2,9) gående bort til dem, bærende på en bamse. Karl stiller seg ved siden av Egil og ser ned mot ham og de ulike gjenstandene som ligger på gulvet. Egil, som sitter konsentrert med blikket vendt nedover, ser plutselig opp mot Karl, får et alvorlig drag over ansiktet, slår mot bamsen til Karl og roper sint «NEI, GÅ VEKK.» «Nei», svarer Karl idet han plukker opp bamsen igjen fra gulvet. «Gå vekk», fortsetter Egil idet Karl setter seg ned med en traktor. Karl ser litt forbauset

Resultat

bort mot Egil, før han tar tak i traktoren og begynner å bevege litt på den. «NEI», roper Egil, kaster rundt på gjenstander som ligger på gulvet, reiser seg opp og går ut i rommet. Pia, som har sittet med et litt alvorlig blikk og sett på, hopper raskt ned fra vinduskarmen og følger etter Egil. Karl reiser seg også opp, går raskt etter dem, samtidig som han sier «EG ÅG, EG ÅG VÆR ME.» Egil snur seg mot Karl, uttrykker sint «NEI», og løper inn i legokroken. Pia følger etter, og det samme gjør Karl. «NEI», roper Egil, og går raskt ut igjen med Pia tett bak seg. Karl kommer gående litt etter dem, sier «EG ÅG.» før han henvender seg til en voksen og uttrykker «Han seie nei.»

(19.05.2011 – 4)

Karl, som ser ut til å la seg inspirere av Egils pågående aktivitet, beveger seg her inn i et felles rom mellom Egil og Pia. Karl ser ut til å gå over en grense, som om han kommer for nær, og Egil gir klart uttrykk for at Karl ikke er velkommen. Området som Egil og Pia oppholder seg på, er en del av basen, et felles område som alle barn og voksne kan bevege seg rundt i. Dette hjørnet som Egil og Pia har installert seg i og etablert som noe eget, er i utgangspunktet et område som skal være tilgjengelig for alle. Egil og Pia, og særlig Egil, gir uttrykk for det motsatte; nemlig at hjørnet er blitt til et avgrenset felles rom for de to.

Egil og Pia gir uttrykk for at det i stor grad er møtet mellom dem som forsvares. Egil og Pia oppholder seg over lengre tid i hjørnet, og bruker elementer som vinduskarmen og bokhyllen i kommunikasjonen med hverandre, men idet Karl oppsøker dem holder de sammen og forlater området relativt raskt. Egil og Pia forsøker å unngå Karl ved å bevege seg ut i basen. Kommunikasjonen mellom Pia og Egil er ikke noe som bare oppstår og opprettholdes på grunn av et område, men området fungerer samtidig som et fristed eller noe eget, hvor de kan skape noe sammen som ikke er tilgjengelig for andre. Egil og Pia har også en historie sammen der de tidligere har gitt uttrykk for personlige preferanser for hverandre. Hjørnet ser dermed ut til å fungere som et avgrenset rom, der Egil og Pia kan skape noe felles og «gjemme» seg vekk fra andre barn. Møtet mellom dem kan dermed forstås som om det

Resultat

er influert av området, hvor en felles aktivitet kan være det å gjemme seg vekk; men idet Karl trenger inn i dette området, gir de uttrykk for at deres møte og den personlige preferansen er viktigere enn området.

Hjørnet hvor et felles rom etableres, har ingen synlige grenser, men grensene kommer tydeligere frem gjennom barns uttrykk når de opplever at andre barn trår over denne grensen. Egil gir uttrykk for at Karl forstyrrer og trenger inn i et felles rom. Egil gir først beskjed om at Karl må gå vekk, før han etter hvert forsøker å distansere seg gjennom at han selv flytter på seg. Karl gir samtidig uttrykk for at det ikke er aktiviteten med traktoren og tilhengeren som inspirerer ham, men kanskje mer et ønske om å få være sammen med Egil og Pia. Karl forlater hjørnet når Egil og Pia gjør det; han følger etter dem, og han uttrykker også verbalt: «Eg åg vær me.» Karl gir seg ikke, han står i avvisningen og dissonansen, før han etter hvert kontakter en voksen for å formidle: «Han seie nei.»

Det at Karl blir værende, det at han følger etter Egil og Pia, viser samtidig også en sammensatt problemstilling. Egil og Pia går fra ham, og de gir klare verbale utsagn om at de ikke ønsker at han skal være med, noe Karl på et vis ikke respekterer ved å følge etter og bli værende i dissonansen. Muligheten for innpass, det at deres dissonans kan endre seg til kontinuitet og noe felles for alle tre, vil samtidig være avhengig av at møtet ikke opphører. Det å stå i en dissonans gir med andre ord en erfaring og en mulighet til å endre kommunikasjonen i møtet til en karakteristikk av kontinuitet. Disse erfaringene kan igjen influere fremtidige møter med de aktuelle personene og andre møter karakterisert som dissonans.

Egil og Pia, og særlig Egil, gir flere ganger uttrykk overfor Karl at de ønsker å være i fred, og det kan virke som om de blir mer og mer oppgitt over at Karl fortsetter å følge etter dem. Egil blir først fysisk i form av at han slår bamsen til Karl, samt kaster på gjenstander som ligger på gulvet, før han etter hvert distanserer seg ved å gå vekk fra hjørnet. Karl forholder seg noe mer rolig, og han lar seg ikke helt bli avvist. Karl

Resultat

fortsetter å oppsøke Egil og Pia og blir mer verbal i tilnærmingen, og når han fortsatt avvises tar han etter hvert kontakt med en voksen. Karl engasjerer seg med *noen* andre, mens Egil og Pia fortsetter å distansere seg gjennom å gå videre innover i basen – det oppstår brudd i kommunikasjonen.

Avvisning – ivaretagelsen av et felles rom og dets aktivitet

Det neste eksempelet viser hvordan et barn avviser og forsvarer retten til et felles rom, noe som også medfører mer fysiske handlinger fra det barnet som blir avvist. Her fremstår også området for et felles rom viktig for den aktiviteten som barna skaper sammen.

Observasjon 14. Sofie og Pia distanserer seg og avviser Egil:

Egil (3,0) sitter i den store lekebilen inne på lekerommet. Egil ser bort mot Pia (2,9) og Sofie (2,5) som sitter på gulvet med noen dukker. Egil ser bort mot Pia og uttrykker: «Du ver me i bilen.» Pia løfter blikket, svarer raskt: «Nei», og strekker ut tungen i retning Egil. «Eg ska ver me Sofie», sier Pia og vender blikket ned mot Sofie og dukkene igjen. Etter en stund beveger Sofie og Pia seg bort til bilen. Egil, som har sittet og sett på dem, kikker opp mot Pia, slår hånden på passasjeret og uttrykker rolig: «Du sitta der.» Pia snur seg vekk fra bilen, sier lavt: «Nei», og går sammen med Sofie bort til noen madrasser som ligger på den andre siden av rommet. Pia og Sofie legger seg ned på madrassen ved siden av hverandre, slik at de fyller hele madrassen. Pia trekker et teppe over kroppen. Sofie ser mot henne og gjør det samme. Pia og Sofie ser mot hverandre og smiler. De beveger kroppen litt nærmere hverandre. Egil kommer bort og legger seg på kanten, ved siden av Pia. Pia ser morskt på ham og dytter ham ned. Egil blir liggende på gulvet med en fot oppå madrassen. Egil putter en finger i munnen, ser opp mot Pia og sier med lav stemme: «Mamma.» Egil gjentar utsagnet, men Pia holder blikket festet mot Sofie. Egil reiser seg opp og sier ivrig: «Ska du ver me ellår?» Egil bøyer seg over mot Pia. Pia snur seg, uttrykker sint: «Nei», og strekker hånden sin ut mot Egil. Egil løfter hånden sin og slår i pannen til Pia, før han går ut av rommet. Pia snur seg mot Sofie og uttrykker rolig to ganger: «Egil har ikkje lov å slå meg.» Egil kommer bort til døråpningen, står på utsiden, ser bort på jentene, og lukker forsiktig døren igjen.

Resultat

(08.06.2011 – 27)

Pia avviser Egil gjennom uttrykk og handling, samtidig som hun gir uttrykk for at hun foretrekker et allerede etablert møte og et felles rom sammen med Sofie. Pia gir uttrykk for en preferanse for Sofie, for aktiviteten og den kommunikasjonen som karakteriserer møtet mellom dem. Pia og Sofie er sammen; de uttrykker glede, og de smiler og ser mot hverandre. De betrakter og bekrefter hverandre, samtidig som de også bytter på å ta initiativ og åpner opp for hverandres innspill. Jentene møtes gjennom et felles fokus på en aktivitet med dukken og det å sove på madrassen, hvor de begge influerer innholdet til et felles tredje som de kan møtes gjennom.

Egil forsøker gjentatte ganger å tilnærme seg Pia, både gjennom direkte verbale utsagn og ved mer kroppslig kontakt med utgangspunkt i jentenes allerede pågående aktivitet på madrassen. Pia, som gjentatte ganger har vært sammen med Egil tidligere, dytter ham vekk og signaliserer en grense for et felles rom som hun deler med Sofie. Dette rommet er ikke tilgjengelig for Egil. Jentene distanserer seg fra Egil og bilen ved at de går til madrassen som ligger på den andre siden av rommet, hvor kroppen utfyller madrassen og på et vis tydeliggjør et område og en aktivitet som ikke er tilgjengelig for noen andre.

Selv om Egil forsøker å skape noe felles med Pia flere ganger, er han ikke lenge i møtet som kan karakteriseres som dissonans. Pia avviser ham. Egil gir på et vis uttrykk for en opplevelse av krenkelse eller det å bli sviktet, og hans svar på dette er å slå mot Pia. Egil forlater raskt rommet og lukker døren etter seg. Det oppstår brudd i kommunikasjonen. Egil og Pia har en historie sammen, hvor de i flere andre møter har vist en preferanse for hverandre, noe som også kan være med på å forklare Egils svar på avvisningen. Egil uttrykker seg og handler ganske annerledes enn hva Karl gjorde i det forrige eksempelet (observasjon 13), og det kan virke som om Egils personlige rom i mye større grad berøres av Pias avvisning.

Resultat

Selv om en ikke fullt ut kan vite hvordan barna opplever situasjonen, kan det se ut til at avvisningen går mye dypere hos Egil enn det som er tilfelle hos Karl i eksempelet før. Guttene agerer ulikt på avvisningen. Hvem som avviser, og en eventuell historie som barna har sammen, kan også ha en betydning, samtidig som barna har ulike væremåter og erfaringer fra lignende situasjoner. Egil blir ikke lenge i møtet som har karakteristikken dissonans, og han får heller ikke mulighet til å endre situasjonen til en kommunikasjon som preges av kontinuitet. Møtet og dissonansen mellom Egil og Pia, som videre fører til brudd, fremhever at en dissonans i tillegg til en forstyrrelse av et felles rom, kan også påvirke et mer personlig rom.

Ivaretagelsen av et felles rom influerer også det personlige

Det neste eksempelet viser til samspillet mellom et felles rom og et mer personlig rom. Det å skape eller bryte ut av et felles rom, og det at noen forstyrrer et felles rom, samt hvordan dette kommer til uttrykk, er noe som også kan influere barnas personlige rom. Opplevelsen av et personlig rom kan framtre gjennom barnas uttrykk, og en manglende ivaretagelse kan føre til brudd i kommunikasjonen.

Observasjon 15. Pia får hjelp til å distansere seg fra Egil:

Egil (2,10), Pia (2,7) og Kari (2,9), samt flere andre barn er inne i lekerommet. Egil har funnet fram en kattermaske, tatt denne på seg og snudd seg mot Pia. Egil sier høyt: «WUAAA», samtidig som han gnir hodet sitt mot Pia. Pia ser skremt mot ham, rygger litt unna, og skyver ham vekk. Egil sier på nytt: «WUAAA», og fortsetter med å gni seg mot Pia. Pia reiser seg opp, med et litt skremt blikk, og går bort og setter seg ved siden av Kari som sitter like ved. Egil tar av seg kattermasken, kaster den, plukker opp en kasse som står ved siden av Kari, ser mot Kari og Pia, før han kaster kassen ned på gulvet igjen. Pia og Kari beveger seg etter hver bort på en madrass, før de sammen forlater lekerommet. På vei ut av lekerommet kommer Egil springende etter dem. Egil tar tak i Pia og drar i henne, samtidig som han ivrig uttrykker: «Kom!» og «Bli me.» Kari holder Pia i hånden og ser litt forskrekket bort mot Egil, samtidig som hun forsøker å dra Pia inntil seg.

Resultat

Egil holder fast, fortsetter å dra i Pia. Pia ser bak seg, mot Egil, med et forskremt blikk, samtidig som hun hyler: «NEEEI.» Kari fortsetter å dra Pia mot seg, og Pia forsøker gråtende å komme seg unna grepet til Egil. Egil holder igjen samtidig som han ivrig fortsetter å uttrykke: «Kom!» og «Nei!» En voksen griper inn, Egil slipper taket i Pia, og går rolig rett bak jentene, etter dem, innover i basen. /.../ Litt senere sitter Kari, Pia og Egil sammen med noen andre barn, rundt et bord dekket med kopper, tallerkener og ulike varianter av plastikkmat. Kari henvender seg til Pia, sier bestemt: «Kom Pia», og begynner å gå mot utgangsdøren. Pia reiser seg opp, følger litt alvorlig etter Kari. Egil, som sitter ved siden av Pia, reiser seg opp, løper ut på gulvet, tar tak i genseren til Pia, drar henne bakover, samtidig som han ivrig uttrykker: «Ikkje Kari... ver her.» Pia hyler flere ganger: «NEEEII», med et forskremt blikk, og begynner å gråte. Kari tar tak i Pia og forsøker å dra henne ut av rommet. Egil slipper etter hvert Pia. Kari og Pia går med raske skritt ut av lekerommet.

(14.04.2011 – 4 & 6)

Situasjonen viser hvordan Pia ser ut til å foretrekke et møte med Kari, og hvordan hun litt skremt forsøker å distansere seg fra Egil og søker noe annet. Pia og Kari kommer sammen, de setter seg på madrassen, og de forlater etter hvert rommet. Egil, som også oppholder seg i rommet, gir uttrykk for en annen forståelse av relasjonen til Pia. Han løper etter henne og tar tak i henne. Egil viser at møtet mellom ham og Pia på mange måter fortsatt er levende, og at samholdet og aktiviteten dem imellom ikke nødvendigvis er avsluttet selv om Pia har satt seg på madrassen med Kari. Det oppstår en dissonans med hensyn til hvem som er sammen med hvem, der Pia på et vis har forlatt Egil uten at han har forlatt henne. Pia og Kari forsøker å komme seg vekk fra Egil, som også fysisk forsøker å holde igjen Pia, en situasjon som også gjentar seg i etterkant av aktiviteten med kopper og tallerkener. Kari og Pia forlater rommet, og distanserer seg dermed fra Egil, som blir stående igjen – det oppstår brudd i kommunikasjonen. Ulike erfaringer vil påvirke kroppen som en helhet, hvor det personlige aspektet gjerne blir framtrædende idet barna opplever forstyrrelser av egne aktiviteter og at de ikke ivaretas som person. Grensene for hva som får barna til å reagere, vil samtidig variere.

I dette eksempelet blir det personlige rom tydelig i form av Pias emosjonelle uttrykk idet Egil holder henne fast – han fratår hennes personlige rettigheter.

Denne observasjonen, og flere av de andre observasjonene, peker på at barna viser personlige preferanser for hverandre og verner om den felles verden som de skaper sammen, hvor møtene kan ha ulike kommunikasjonskarakteristikker. Pia og Kari søker hverandre, både nå og i et utall andre situasjoner. Det samme gjelder for Pia og Egil. Begge disse relasjonene, de møtene som har funnet sted en rekke ganger mellom disse barna, har en kommunikasjon karakterisert som inspirator. Samtidig viser denne observasjonen til Pia gjør noen valg; det er som om hun foretrekker det som hun har felles med den ene fremfor den andre når disse ulike felles rommene møtes – og da som oftest Kari. Dette må også ses i relasjon til hennes opplevelse av eget rom, ivaretagelsen, eller en manglende ivaretagelse av en personlig integritet. Dette viser at barna gir uttrykk for et hierarki av personlige preferanser, hvor en ivaretagelse av et felles rom og et personlig rom kan føre til avvísninger og brudd i kommunikasjonen.

5.4.2 Brudd i kommunikasjonen – ivaretagelsen av et personlig rom

Brudd i kommunikasjonen, det at et allerede etablert møte oppløses, enten på bakgrunn av en dissonans innad mellom barna eller ved at noen andre barn forstyrrer, er noe som i varierende grad alltid vil berøre et personlig rom. Et felles rom viser til at to eller flere barn gir uttrykk for et felles fokus, både når det gjelder en aktivitet, og når det omhandler en avvísning eller et vern om det de har felles, i møte med en eller flere «inntrengere». Personlige rom knytter seg mer til barnas personlige uttrykk for hva de eventuelt verner om eller forsøker å ivareta. Selv om barna gir uttrykk for at de ønsker å verne om et felles rom, har dette også sammenheng med at det også påvirkes av et mer personlig rom. Ivaretagelsen av de ulike rommene influerer med andre ord hverandre.

Når det oppstår dissonans i kommunikasjonen, og videre brudd, viser analysen at dette berører ulike områder i barnas personlige rom. Disse områdene, det som de verner om og ivaretar, er noe som må ses i en sammenheng. Barnas personlige integritet har blitt framhevet som et av disse områdene i tidligere eksempler, og en personlig integritet omhandler blant annet en rett til å bli respektert og unngå krenkelser. Den personlige integriteten berøres også når barna gir uttrykk for en ivaretagelse av og et vern om noen av de andre områdene som fremstår som viktige i barnas personlige rom. De andre områdene som fremtrer i barnas uttrykk, og som influeres av hverandre, er - i tillegg til personlig integritet - retten til gjenstander, retten til aktivitet og retten til å være alene.

Ivaretagelsen av personlig integritet

Opplevelsen av at egne uttrykk og handlinger blir ivaretatt og respektert, og det at en unngår personlige krenkelser, er noe som berøres idet barna gir uttrykk for at noen forstyrrer og trenger inn i både et felles og et mer personlig rom. Det at barn ser ut til å oppleve en manglende ivaretagelse av deres personlige integritet er noe som viser seg i deres kroppslige uttrykk i møte med andre barn, hvor uttrykkene også kan gjenspeile i hvilken grad den personlige integriteten berøres. I enkelte situasjoner, og for enkelte barn, kan forstyrrelser av en mer personlig aktivitet eller et etablert møte, og/eller at noen forsøker å tilegne seg gjenstander som en er i aktivitet med, være noe som de reagerer relativt kraftig på. For andre barn i lignende situasjoner kan reaksjonen samtidig fremstå som mindre berørende. Opplevelsen av at den personlige integriteten ikke blir ivaretatt, og at barnet opplever det blir møtt med krenkelser og manglende respekt, er altså noe personlig som også må ses i lys av hva som eventuelt berøres og hvem som berører noe i det personlige rom.

En manglende ivaretagelse av en personlig integritet er gjerne noe som kommer tydeligere frem idet det oppstår en dissonans rundt ulike væremåter i et møte mellom barna, og en manglende imøtekommelse av

disse ulike væremåtene. Denne dissonansen blir mer synlig gjennom handlinger og uttrykk som retter seg mot og mellom personer, enn gjennom de som dreier seg om retten til gjenstander eller aktiviteter. Opplevelsen av krenkelse kommer med andre ord kanskje tydeligere frem idet barna opplever mer nærgående og fysiske handlinger i møte med andre barn, som eksempelvis å bli dyttet, skremt, holdt igjen eller bli fratatt noe.

Manglende bekreftelse av uttrykte grenser

Det neste eksempelet fremhever hvordan et barn gir uttrykk for en personlig grense i et møte. Den personlige grensen blir ikke respektert, noe som medfører brudd i kommunikasjonen.

Observasjon 16. En manglende ivaretagelse av Pias personlige grenser fører til brudd:

Egil (2,11) og Pia (2,8) sitter i den store lekebilen, inne på lekerommet. Egil smiler, snur seg mot Pia, og uttrykker leende: «Au...ikkje vondt mer.» Pia ser mot ham, smiler hun også. Egil ler og begynner å blåse i Pia sitt hår. Pia ser mot ham og blir alvorlig i blikket, samtidig som hun rister på hodet. Egil fortsetter å le og blåse. Pia holder et alvorlig blikk rettet mot Egil, og sier bestemt: «Ikkje blåsa», samtidig som hun rister på hodet. Egil ser mot Pia, smiler, reiser seg litt opp, ser ned mot hodet til Pia, og blåser leende i håret hennes. Pia reiser seg raskt opp og går ut av bilen. Egil følger etter. Egil og Pia oppholder seg en stund på gulvet ved bilen, danser litt, før Egil tar initiativ til å sette seg i bilen igjen. Pia blir stående utenfor bilen noe avventende, og ser mot Egil som vil at hun skal sette seg inn. Pia sier: «Ikkje blåsa... ikkje blåsa då.» Pia setter seg inn i bilen, med et litt alvorlig blikk. Egil smiler, beveger litt på overkroppen, ler, snur seg mot Pia, og blåser henne i håret. Pia reiser seg med en gang, går ut og vekk fra bilen.

(09.05.2011 – 3)

Eksempelet viser hvordan Pia tydelig uttrykker at Egil ikke skal blåse på håret hennes, både gjennom verbale utsagn og gester som eksempelvis å riste på hodet. Egil ser samtidig ikke ut til å forstå eller respektere Pias

svar på hans gjentatte handlinger, ettersom han leende opprettholder handlingen med å blåse på håret hennes. Egils smil blir også møtt med et alvorlig blikk fra Pias side, men heller ikke dette ser ut til å påvirke Egils uttrykk og handlinger. Pias personlige integritet blir ikke ivaretatt i dette eksempelet, selv ikke når hun gir tydelige uttrykk for sine egne grenser for hvilke handlinger mot hennes person som ikke er akseptable. Dette medfører også at Pia distanserer seg, slik at hun kan unngå Egils gjentatte blåsing på håret. Første gangen Pia distanserer seg, ved at hun reiser seg opp og går ut av bilen, skjer på bakgrunn av en lengre dissonans hvor Egil gjentatte ganger blåser på håret, og Pia gjentatte ganger gir beskjed om at dette ikke er greit. Andre gangen Pia setter seg inn i bilen, etter at hun har gitt beskjed på forhånd ved å si «Ikkje blåsa då», forlater hun bilen umiddelbart etter at Egil begynner å blåse på håret hennes. Pia distanserer seg fra Egil som blir sittende igjen i bilen. Pia retter seg mot *noe* annet og det oppstår brudd i kommunikasjonen.

Egil og Pia har vært sammen over en lengre tidsperiode. De har vist preferanser for hverandre på tvers av aktiviteter og ved å være sammen i ulike fysiske rom (de er i starten sammen inne på basen før de etter hvert beveger seg inn på lekerommet). Ulike eller hyppige bytter av aktiviteter kan som vist tidligere forstås som inspirerende endringer og en vekselvirkende oppbygning av et innhold rundt et felles tredje. Bytter av aktiviteter kan også ses mer som en streben etter å skape noe felles på bakgrunn av manglende svar eller manglende åpenhet til at andre barn også kan inspirere. Noen må konstituere noe, ta et initiativ til en aktivitet - hvis ikke, kan møtet og stedet for møtet fort bli til en mer tilfeldig møteplass. Samtidig fordrer ulike initiativer en form for svar, som kan være med på å opprettholde et felles fokus på en aktivitet som barna møtes gjennom. Hvis svarene uteblir, og det ikke kommer noen nye initiativer, kan et manglende felles fokus føre til at møtet mellom barna oppløses - at det oppstår brudd mellom barna. Med dette som bakteppe kan en dissonans i kommunikasjonen overfor et fenomen være et felles tredje som barna kommuniserer gjennom, hvor det gis svar på de ulike

initiativene som kommer til uttrykk. Egil gir uttrykk for at han ikke har forståelse og respekt for Pia og hennes uttrykk for hva hun aksepterer, men Egils gjentatte handlinger kan også forstås med bakgrunn i at han også får et svar. Pia gir Egil tilbakemeldinger på hans initiativ, og en dissonans rundt hvilke handlinger som er greit å utføre mot hverandre i møtet, kan se ut til å gjøre bilen til noe annet enn en tilfeldig møteplass.

En dissonans vil på bakgrunn av en varierende tidsperiode føre til at det oppstår kontinuitet eller brudd i kommunikasjonen og møtet mellom barna. En dissonans der det personlige rom ikke ivaretas, kan på sikt medføre at møtet oppløses. Det å møtes rundt en dissonans som det tredje fordrer dermed en endring ved at det etter hvert også åpnes opp for det den andre uttrykker. Hvor lenge barna blir værende i en dissonans før bruddet oppstår, vil også være avhengig av opplevelsen av hva som berøres. Ivaretakelsen av det personlige rom, og hvilke grenser barna har med hensyn til dette, er noe de andre barna må forstå ut fra møter med det aktuelle barnet og ut fra møter med mennesker generelt. Pia gir i dette eksemplet klart uttrykk for at hun ikke ønsker at Egil skal blåse henne i håret, og selv om hun blir værende i et møte preget av dissonans, gir hun til slutt uttrykk for at hun ikke lenger godtar Egils handlinger mot henne – det oppstår brudd.

Fysisk ubehag og en personlig integritet

Den neste observasjonen viser at en manglende ivaretagelse av den personlige integritet i et møte ikke nødvendigvis fører til at barna blir værende for å rette opp i dissonansen, noe som igjen vil påvirke muligheten til å komme til en felles enighet om hvilke handlinger og uttrykk som barna kan akseptere i møte med hverandre. Eksempelet viser hvordan sandkasting kan medføre et uttrykk for en manglende ivaretagelse av personlig integritet, og at møtet mellom Kari og Pia raskt oppløses. Her kan handlingen (det å kaste sand) og hvem som gjør dette (Pia, som Kari har en historie med), være med på å beskrive at dette er

noe som berører Kari og hennes person i en grad at hun som ikke ønsker å bli værende i møte.

Observasjon 17. Kari og Pia forsøker å skape en felles aktivitet i sandkassen – Pia kaster sand og det oppstår brudd:

Pia (2,8) og Kari (2,10) oppholder seg i sandkassen med hver sin bøtte og spade. Jentene sitter noen meter ifra hverandre, og veksler mellom å rette blikket opp mot hverandre og ned mot spaden som de graver med. Pia fyller raskt sand oppi bøtten med spaden, reiser seg opp, og går bort i retning av Kari. Pia blir stående i ro, noe stiv i ansiktsmimikken, og hun ser ned mot Kari, som hamrer iherdig på en liten bøtte som hun har satt på hodet ned i sanden. Pia setter seg etter hvert ned, fortsatt med et alvorlig blikk i retning av Kari. Kari, som har sluttet å slå på bøtten, tar tak i den, bøyer seg over den og smiler, før hun løfter silen raskt opp i luften akkompagnert av et høyt: «HUUUIII.» Pia ser mot henne, fortsatt med et litt alvorlig blikk. Kari legger bøtten ned i sanden igjen, og begynner å fylle den med sand. Pia ser mot henne, samtidig som hun fyller sand i sin egen bøtte. Pia tar etter hvert et godt tak med spaden, fyller den med sand, og holder den opp i luften slik at enkelte fine sandkorn faller ut av spaden. Pia tar tak i sanden på spaden med fingrene og løfter sand ifra spaden som hun strør med fingrene oppi bøtten. Jentene ser mot hverandre. Kari fyller sand i sin egen spade, tar tak i sanden med fingrene, og løfter den bort til og oppi bøtten, samtidig som hun gjentakende uttrykker: «Ti, ti, ti», hver gang hun slipper sanden ned i bøtten.

Kari begynner etter hvert å telle: «Fem, seks, syv...», samtidig som hun med et fokusert blikk slipper sand ned i bøtten. Pia ser mot henne, smiler og begynner å telle hun også. Kari stopper etter en stund, tar tak i bøtten, og løfter den raskt opp. «KAKA», sier Pia, smiler litt og ser ned mot sandhaugen som ligger igjen. Pia tar tak i sin egen bøtte, slår på den gjentatte ganger, løfter den opp og uttrykker: «KAKA.» Pia snur seg mot Kari, som nå fyller bøtten med sand igjen. Kari slår litt på bøtten og løfter den på nytt opp. Pia ser mot henne, noe alvorlig i ansiktsuttrykket. Kari strekker armene sine frem i sandkassen og løfter seg opp mens hun smiler, slik at hun blir stående på alle fire med ryggen bøyd oppover i luften. Pia ser mot Kari, og skyver spaden ned i sanden, før hun raskt løfter spaden slik at Kari får masse sand på seg. Kari setter seg raskt opp og begynner å gni seg i nakken. Pia ser mot Kari, smiler litt, men blir raskt alvorlig i ansiktsuttrykket. Pia tar på nytt spaden ned i sanden, løfter den raskt opp igjen i retning av Kari, slik at hun

Resultat

på nytt får sand over seg. Kari reiser seg raskt opp, virker sint i ansiktsuttrykket og ser i retning av Pia. Kari slår spaden hardt i sanden og løper til den andre siden av sandkassen. Pia ser noe forundret bort mot Kari, reiser seg opp og går i retning av henne. «NEI», roper Kari idet Pia begynner å gå og løper forbi henne, bort til den andre enden av sandkassen. Pia snur seg, fortsatt med ett litt forundret uttrykk. På nytt roper Kari: «NEI», går mot Pia, slår litt etter henne med spaden og går tilbake til motsatt ende av sandkassen.

(09.05.2011 – 7)

Eksemplet kan forstås som et litt manglende felles fokus mellom Pia og Kari på å gjøre noe sammen, og ikke bare gjøre den samme aktiviteten, fører til at Pia får frem et svar fra Kari gjennom initiativet å kaste sand. Pia og Kari sitter sammen, og Pia beveger seg også nærmere. Begge er opptatt med å grave og fylle sand i bøtter og lignende. Pia er den som stort sett tar initiativ, ved at hun gjennom handling og uttrykk viser at hun både bekrefter og på et vis går i en dialog med Kari og hennes aktivitet. Pia tilnærmer seg Kari. Pia gjør det samme som Kari, og hennes agerende kan tolkes som at hun forsøker å skape et felles tredje ved at hun tilfører en slags mening til Karis sandhaug ved å si «KAKA». Selv om Kari ved en anledning gir uttrykk for at hun inspireres av Pia gjennom at hun flytter på sanden ved hjelp av fingrene, og at hun enkelte ganger retter blikket bort mot Pia, kan det likevel virke som om Kari til tider er mer engasjert i en personlig aktivitet. Pia, som har blikket rettet mot Kari, tar etter hvert et initiativ hvor hun ved hjelp av spaden kaster sand som treffer hodet og ryggen til Kari. Pia gjentar handlingen, og Kari svarer umiddelbart ved at hun kaster spaden i sanden og flytter seg. Kari gir uttrykk for at hun blir berørt, og hennes handlinger kan forstås som at hun beskytter sitt personlige rom på grunn av at hennes personlige integritet ikke blir ivaretatt.

Selv om Pia på et vis uttrykker manglende respekt overfor Kari, kan det at hun hele tiden oppsøker Kari, og at hun uttrykker en forbauselse over Karis sinne, også være en indikator på at handlingen vel så mye omhandler et initiativ til å finne et felles tredje. Pia gir uttrykk for at hun

forsøker å nærme seg Kari, men svaret til Kari uteblir. Pia går fra å være litt alvorlig til å smile mot Kari idet hun gjentar eller viderefører Karis handlinger. Etter hvert blir Pia mer alvorlig i ansiktsuttrykket, noe som også kan ses i tilknytning til manglende svar på de ulike initiativene Pia kommer med. Sandkastingen får først frem et smil, som om Pia endelig får et svar på sine uttrykk og handlinger, før hun relativt raskt får et alvorlig ansiktsuttrykk igjen, noe som kan forstås som en usikkerhet rundt det svaret som Kari gir. Pia gjentar handlingen og det initiativet som fører til et svar, men dette medfører samtidig til en manglende ivaretagelse av Karis personlige rom, noe som kanskje er med på å bidra til at Kari raskt forlater situasjonen – møtet mellom dem opphører og det oppstår brudd i kommunikasjonen.

Eksempelet viser at handlinger og uttrykk i barns møte med hverandre kan lede til at de opplever at den personlige integriteten ikke ivaretas. Det å stå i en dissonans, og eventuelt det å beskytte sitt personlige rom, må ses i sammenheng med hvordan handlinger og uttrykk berører det enkelte barn. Noen barn vil i noen situasjoner forbli lenger i et møte preget av dissonansen før et eventuelt brudd, og andre ganger vil enkelte uttrykk og handlinger føre til et umiddelbart brudd. Opplevelsen av ikke å bli respektert er noe som kanskje vil hyppigere føre til en beskyttelse av sitt personlige rom, der beskyttelsen kommer til uttrykk gjennom at barna forlater situasjonen. Manglende ivaretagelse av den personlige integriteten, eksempelvis fysiske handlinger som medfører kroppslige ubehag, kan dermed være sårbart og gjøre at møtet brytes, selv om barna over en litt lengre tidsperiode blir værende i dissonansen. Respekten for den personlige integriteten blir dermed viktig i møtene mellom barna. Barns integritet er tilstedeværende og kan berøres i alle møter, også når barna gir uttrykk for et vern om de andre områdene i deres personlige rom.

Ivaretakelsen av et personlig rom - retten til gjenstander

Barns personlige rom kan vise seg gjennom deres kommunikasjon med fenomener i barnehagen, noe som blant annet kan omhandle mer materielle ting eller gjenstander. I barnas engasjement med fenomener, hvor de kan bekrefte, utforske og skape noe nytt med fenomenene, etableres det aktiviteter der fenomenene kan forstås som ulike elementer eller byggesteiner for aktiviteten. Denne aktiviteten kan være noe barna engasjerer seg i «alene», eller i et møte med andre barn hvor det etableres et felles rom, noe som samtidig vil berøre det personlige rom i varierende grad. Gjenstander og ting kan med andre ord være sentrale elementer i barns pågående aktivitet, og ved at det oppstår en dissonans rundt elementene, berøres også det personlige rom. Grensene for aktiviteten og gjenstandene som er en del av en aktivitet i et mer personlig rom må tolkes av de andre barna. Aktiviteter som skapes i mer egne rom er samtidig basert på personlige opplevelser, noe som tilsier at det er vanskelig for andre barn å tolke når gjenstandene er en del av en personlig aktivitet.

Aktivitet med gjenstander som utgangspunkt for dissonans og brudd

Det neste eksempelet viser hvordan Albert er i aktivitet med noen klumper med kitt i et mer personlig rom. Albert utforsker kittet over tid og gir uttrykk for en form for rett til kittet når Egil tar det, selv om Albert ikke fysisk holder på det.

Observasjon 18. Egil blir inspirert og engasjerer seg i Albert «sitt» kitt:

Albert (1,10) oppholder seg inne på lekerommet, hvor han sitter lenge inntil veggen, med ryggen til rommet, og utforsker ulike klumper med kitt. Albert tar med seg kittet og går bort til den store lekebilen. Albert plasserer både biter av kitt og en hel boks med kitt på en benk foran bilen. Egil (2,10) retter blikket bort mot Albert, bilen og kittet. Egil løper bort til bilen, plukker opp kittet og ser fokusert mot det. Albert klatrer raskt ut av bilen, går mot Egil og uttrykker forskrekket: «NE-NE-NE-NE-NEE-NEE-II.» Egil holder

Resultat

blikket mot kittet, samtidig som han begynner å gå rundt bilen, vekk fra Albert. Albert går etter, uttrykker noe gråtkvalt: «EI-EEEEIII.» Egil går raskere. Albert følger etter, ser mot Egil, uttrykker enda høyere og mer gråtaktig: «NEI-NEI-NEI.» Egil, som holder blikket fokusert mot kittet, ser opp mot Albert, før han begynner å løpe, vekk fra bilen, og ut fra lekerommet. Albert begynner å skrike, med åpen munn: «NEI-EH-EH-EH.» Albert står i ro, ser mot utgangen, peker, samtidig som han noe rødaktig i ansiktet hikster: «EI-EI-EI-NEEI-EI-EI-EI-NEEI.»

(13.04.2011 – 13)

Eksempelet fremhever hvordan Alberts aktivitet i et mer personlig rom kommer til syne ved at Egil trenger inn i det og undersøker en sentral del av byggesteinen i Alberts aktivitet. Albert, som har oppholdt seg inne på lekerommet over lengre tid, engasjerer seg og utforsker kittet. Han ser videre ikke ut til å være særlig opptatt av andre barn og andre aktiviteter inne på lekerommet. Albert flytter på kittet: han fester det på veggen, tar på det, klemmer på det og bærer det med seg i en boks. Albert skaper en grense, et område, sitt eget rom eller lekerom, hvor kittet og boksen er en del av innramningen - selv når han står i den store leke bilen, og kittet og boksen er plassert foran bilen.

Albert gir uttrykk for en opplevelse av at Egil forstyrrer og trenger inn i et mer personlig rom. Egil tar en ett av elementene til aktiviteten - kanskje det mest sentrale elementet. Alberts uttrykk, det emosjonelle aspektet i hans svar på Egil sine handlinger, kan også gjenspeile i hvilken grad dette berører ham. Albert blir nesten oppløst i tårer, han hikster fortvilet og han peker mot Egil som springer ut med kittet. Albert gir uttrykk for en slags rett til kittet, og en rett til gjenstanden som han benytter i sin pågående aktivitet. I dissonansen mellom Egil og Albert berøres også andre områder i det personlige rom, men utgangspunktet for denne dissonansen ser ut til å være en opplevd rett til en gjenstand, her i form av kitt.

Alberts pågående aktivitet, og de gjenstandene som er en del av dette, er samtidig synlige og «tilgjengelige» for andre barn inne på lekerommet.

Aktiviteten, elementene og Alberts engasjement kan dermed være en inspirasjon for andre barn, noe som kan være med å forstå Egils handlinger. Egil kan se ut til å bli inspirert av Albert og kittet; han engasjerer seg i det, tar tak i det og utforsker det. Egil ser ikke ut til å forstå eller respektere Alberts opplevde rett til gjenstanden eller at denne fortsatt var en del av Alberts aktivitet selv om han ikke fysisk holdt i den. Egil beskytter gjenstanden ved at han distanserer seg fra Albert gjennom å forflytte seg rundt bilen, før han etter hvert springer ut av rommet med kittet i hånden. Albert blir stående igjen, og det oppstår brudd i kommunikasjonen mellom guttene.

Eksempelet viser til dilemmaet med at barn skal kunne forstå og respektere mer personlige aktiviteter, samtidig som det også fremhever kompleksiteten i tolkningen av *når* gjenstander er en del av denne aktiviteten. Her er det også gjerne Albert og den aktiviteten han skaper, som danner en interesse for kittet, hvor kittet også kan ses på som et mer skapende materiale der mulige endringer er avhengig av den som engasjerer seg med det. Albert skaper kanskje ideer som ikke er like synlige i kittet isolert sett.

Gjenstanden kan skape dissonans og brudd

Det neste eksempelet trekker også frem dette dilemmaet om hvem som har en slags rett til ulike gjenstander, og når de ulike gjenstandene eventuelt kan anses som ledige. Her er gjenstanden som er utgangspunktet for dissonansen, en legobuss, hvor det at denne noe mer fabrikkerte gjenstanden kan skape inspirasjon og et engasjement, er noe som kanskje er mindre avhengig av at andre barn skaper ideer ved å sette den i en form for bevegelse. Det at en gjenstand i seg selv innbyr til å skape en aktivitet gjør også noe med populariteten, tiltrekningskraften og engasjementet idet gjenstanden er «ledig» i mulighetenes rom. Dette synliggjør også viktigheten og kompleksiteten av det å forstå aktiviteter i mer personlige rom, hvor ens egen opplevelse av det som inspirerer,

skal ivaretas samtidig som innholdet i den andres mer personlige rom også skal respekteres og ivaretas.

Observasjon 19. Flere barn uttrykker en inspirasjon og et engasjement for Frodes bil:

Frode (2,4) og Egil (2,11) drar i hver sin ende av en legobuss inne i legokroken. Det oppholder seg flere barn og én voksen inne i kroken. Det ligger ulike legoklosser og legogjenstander rundt på gulvet og oppi to store kasser. «NEEII», skriker Frode sint, samtidig som han drar bussen mot seg. Egil, ser opp mot ham, noe skremt, og slipper bussen. Egil ser mot Frode og bussen, bøyer hodet ned og uttrykker lavt og gråtaktig: «Ummm», idet den voksne tar hånden sin mellom dem. Egil gnir seg litt med den ene hånden i øynene. Den voksne forteller at det var Frode som hadde bilen og gir videre Egil tilbud om å finne en annen bil. Egil avslår forslaget, han blir stående og gni seg i øynene, samtidig som han gråtaktig uttrykker: «Neie» og «Ummmm.» Den voksne drar ham rolig mot seg, strekker seg mot en brannbil og sier: «Se her, se oppå her... det e jo ein kjempefine brannbil.» Egil ser mot den voksne og sier gråtende: «Eeiii», før han vender blikket mot Frode og bussen: «Eg vil ha bye.» Den voksne bekrefter Egils ønske, forteller at han kan leke med den senere, strekker hånden sin ned i kassen, drar opp en bil og uttrykker med litt begeistring: «Se her, ska du ha den... se den kjekke...sygebil.» Egil ser mot den voksne og bilen, skyver vekk og bilen og sier lavt og fortsatt litt gråtaktig: «Nei.» Frode har satt seg ned med bussen, kjører rolig med bussen og en litt mindre bil. Frode slipper etter hvert bussen, setter den ved siden av seg, samtidig som han kjører den lille bilen rundt beina sine. Karl (2,9), som også sitter i legokroken, snur seg i retning av Frode, ser på ham, tar tak i bussen og drar den forsiktig mot seg. Frode snur seg raskt mot Karl og bussen med et forskrekket blikk, strekker armen mot bussen og sier: «NEI, DET E.» Karl drar bussen raskt bakover, legger den under kroppen, uttrykker litt forskrekket: «EH-EH-EH.» Frode kryper mot bussen, Karl reiser seg opp, løfter opp bussen og løper bort til en sofa. Frode reiser seg også opp, skriker: «EEIII», løper bort til Karl og drar bussen ut av hendene hans, «EH-EH-EH», hikster Karl litt fortvilet og ser mot den voksne. Den voksne forteller at det var Frode sin buss. «EEEEEG HADDE DEN EEEEE-EH-HEEEEEEE», skriker Karl gråtende, før han fortsetter: «EEEEEG-EH-HEEEEEEE... EG VIL TIL DEG...EEEE» og »EEEE-EH-HEEEEEEE... MAMMA.»

Resultat

(02.05.2011 – 3)

Eksempelet viser hvordan legobussen skaper et møte karakterisert av dissonans mellom barna på bakgrunn av deres opplevde rett til den aktuelle gjenstanden. Frode gir uttrykk for at bussen er en del av hans pågående aktivitet selv om han ikke fysisk holder i den. Hvor populær bussen er, og i hvilken grad en rett til den berører noe hos barna, blir veldig framtrædende i barnas uttrykk når det oppstår dissonans om retten til gjenstanden. Selv om Frode og hans aktivitet med bussen er noe som kan inspirere og bidra til å skape ideer hos Egil og Karl, kan det virke som om bussen i seg selv også skaper et engasjement hos barna. Dette kan eksempelvis forstås på bakgrunn av Egils uttrykk i etterkant, hvor han avslår tilbud fra den voksne om andre biler, samtidig som han også verbalt uttrykker at han vil ha bussen.

Bussens tiltrekningskraft, og kompleksiteten rundt mer personlige aktiviteter, er også framtrædende idet det på nytt oppstår en dissonans rundt den opplevde retten til bussen i møtet mellom Frode og Karl. Karl fokuserer på bussen som står «ledig» på gulvet, samtidig som han gir uttrykk for en forståelse av at bussen kan være en del av Froles pågående aktivitet. Karl ser opp mot Frode og tar forsiktig tak i bussen, samtidig som han holder blikket festet mot Frode, som om han venter på en eller annen reaksjon. Karl har også oppholdt seg i legokroken, og han har betraktet dissonansen mellom Frode og Egil. Svaret fra Frode kommer ganske raskt, noe som får Karl til å beskytte gjenstanden ved å distansere seg. Karl løper vekk, men Frode hevder sin rett ved å løpe etter ham og ta bussen tilbake. Karl blir stående igjen og gråte, og det kan se ut til at han gir uttrykk for en opplevd rett til bussen på bakgrunn av en fysisk besittelse av den. Frode er av en annen oppfatning. Han gir uttrykk for at hans personlige rom forstyrres og at bussen er en del av hans opplevde rett til bussen, som også støttes opp av den voksnes utsagn. Frode setter seg etter møtet med Egil og senere Karl ned på gulvet igjen, der han på nytt retter blikket mot bussen og den aktiviteten han skaper med den.

Dette medfører videre et brudd i kommunikasjonen mellom ham og de to andre guttene.

Ivaretagelsen av et personlig rom - retten til aktivitet

Aktivitet kan forstås som bevegelse. Det å bevege seg, og det å være i bevegelse, handler om samspillet mellom barnet og den verden som barnet beveger seg i – og barnas svar og eventuelle engasjement på det som inspirerer. Dette kan ut fra barnas uttrykk grovt skilles i tre deler som kan være tilstedeværende samtidig; aktivitet med kroppen, aktivitet med gjenstander og en mer sosial aktivitet hvor to eller flere barn møtes gjennom et tredje.

I barnas engasjement med fenomenene, i det som inspirerer til en bevegelse, fremstår altså aktiviteten. Dissonans knyttet til en aktivitet viser med andre ord til hva eller hvordan barna eksempelvis skal bevege gjenstanden eller bevege seg selv i forhold til gjenstanden. Den omhandler et uttrykk for en manglende felles opplevelse av fenomenet, og et manglende felles fokus med hensyn til bruken og bevegelsen av kroppen, rommet og ulike gjenstander. En dissonans og et brudd vedrørende en opplevd rett til en aktivitet er noe som kommer frem i barnas uttrykk, noe som også kan berøre andre områder i barnas personlige rom.

Uttrykk for ulike aktiviteter i møte med «samme» fenomen

Det neste eksempelet fremhever hvordan to barn gir uttrykk for litt ulike opplevelser av et fenomen, der de i møte med en stor karusell som er snudd på hodet viser hvordan de skaper litt ulike aktiviteter i møte med det samme fenomenet. Eksempelet viser at Egil og Frode uttrykker seg og handler litt ulikt angående hvordan de skal bevege seg i forhold til gjenstanden, og det er litt ulike svar som kommer til uttrykk for deres opplevelse av karusellen.

Observasjon 20. Frode og Egil bekrefter ikke hverandres initiativer i møte med en karusell:

Egil (2,11) og Frode (2,4) oppholder seg inne i gymsalen, hvor de engasjerer seg i en stor plastikk-karusell som er snudd opp ned. Egil, som har klatret opp på karusellen, glir ned på en stor madrass som karusellen står på. Egil reiser seg ivrig opp igjen, løper rundt karusellen og stiller seg bak Frode som nå er på vei opp. Frode ser noe morsk ut idet han litt høyt sier: «Tripp, trapp, tripp, trapp, viss eg da bro.» Frode stopper opp, står på knærne på den vendte karusellen, ser ut i rommet og gløtter bakover i retning av Egil som tripper med bena, samtidig som han rolig uttrykker: «Tripp, trapp, tripp, trapp.» Egil begynner å klatre opp på karusellen. Han virker konsentrert, og på veien opp skyver han Frode ned. Frode reiser seg litt overrasket opp og ser opp i retning av Egil, før han litt irritert uttrykker: «Neie, det var trapt.» Egil faller også ned, men han skynder seg opp på karusellen igjen og strekker seg ut slik at han blir liggende flatt oppå den på magen, samtidig som han rolig uttrykker: «Tripp, trapp.» Frode stiller seg bak bena til Egil, ser opp mot ham og uttrykker morskt: «tripp, trapp», tar tak i bena til Egil og begynner å dra litt i dem. «NEIE», uttrykker Egil samtidig som han sparker med føttene, slik at Frode rygger litt bakover. Egil reiser seg etter hvert opp og blir stående på toppen av karusellen. Han ser ut i rommet, samtidig som han roper: «DEMBE.» Frode slår med hendene mot karusellen, flere ganger, mens han uttrykker høyere og høyere: «Tripp, trapp, tripp, trapp.» «NEIE», roper Egil idet han snur seg mot Frode som har tatt tak i beina hans. Frode slipper taket og blir stående og se opp mot Egil, som nå vugger litt frem og tilbake med kroppen mens han ser ut i rommet.

Karl (2,9) kommer til, og han stiller seg bak Frode. Egil hopper fra karusellen og ned på madrassen, og smiler litt før han raskt reiser seg opp og løper bort til Karl. Frode klatrer opp, og Karl forsøker å gjøre det samme. Frode snur seg mot Karl og uttrykker sint: «Nei eg e trollet», før han i sin iver ramler ned fra karusellen. Karl klatrer raskt opp, men Frode drar ham like raskt ned igjen. Frode klatrer opp samtidig som han uttrykker: «Eg e trollet.» Karl ser mot Frode, uttrykker litt sårt: «Eg åg trolle Frode», men Frode ser på ham og sier sint: «NEI.» «Jo» sier Karl, fortsatt litt sårt. Frode brøler som et troll med et sint blikk: «Nei, eg e trolle», mens han står på alle fire på toppen av karusellen. Egil, som har stått og sett på ordvekslingen mellom Frode og Karl, går bort til Frode og begynner å dytte på ham. Frode ser strengt på Egil og sier: «Eg e trolle», samtidig som han slår en forbauset Egil i ansiktet. Egil begynner å gråte: «Du får ikkje lov Frode.» Frode strekker hodet sitt

Resultat

nærmere Egil, brøler litt sint og blåser litt spytt i ansiktet til Egil. «Neie», svarer Egil gråtende og drar hendene over ansiktet. Frode fortsetter med å brøle som et troll og blåse spytt mot Egil, som raskt forlater Frode og karusellen. Karl blir stående igjen. Karl ser opp mot Frode, blir sint i blikket og begynner å brøle: «ØØØØ.» Frode, som ser ut til å bli litt ivrig, begynner å brøle tilbake. Karl og Frode blir stående og brøle som troll mot hverandre, før de begge to etter en liten stund forlater karusellen.

(24.04.2011 – 12)

Egil og Frode viser til en dissonans rundt bruken av karusellen og deres egen posisjon i forhold til den, noe som også fører til at de ikke åpner opp for hverandres ulike uttrykk og handlinger. Frode ser ut til å assosiere til eventyret «Bukkene Bruse», og i møte med Egil og Karl både uttrykker han seg og handler som et troll. Frode og Egil skaper ulike aktiviteter gjennom sin bruk av gjenstanden (som her er karusellen), rommet og kroppen. Frode og Egil går i møte med karusellen etter at de begge har vært involvert i en hoppeaktivitet i en annen del av gymsalen. Guttene ser ut til å bli inspirert av karusellen; de engasjerer seg og gir uttrykk for inspirasjonen gjennom kroppslige uttrykk og handlinger. Gjenstanden og det som den inspirerer til, skaper en bevegelse som videre kommer til uttrykk som en aktivitet, men mellom Frode og Egil oppstår det en dissonans rundt aktiviteter som kan skapes i møte med karusellen. Egil utfordrer og utforsker karusellen gjennom å klatre og stå på den, før han avslutter med å hoppe ned på en madrass. Selv om han på et tidspunkt også gjentar Frodes verbale utsagn «Tripp, trapp», kan hans øvrige kroppslige uttrykk og hans handlinger mer forstås som uttrykk for en annen aktivitet enn det å være troll eller bukk. Egil ser ikke ut til å forstå eller se at Frode er trollet, noe som kan tolkes ut fra hans forbauselse over Frodes brøling og litt strenge stemme, også før Frode blir mer fysisk i form av å slå og spytte. Frode åpner heller ikke opp for at karusellen kan brukes til andre ting, eksempelvis et hopp, slik som Egil gir uttrykk for.

En manglende åpenhet til en rolle som troll blir kanskje enda mer fremtredende på bakgrunn av at Karl ser ut til å tolke og akseptere Frode som trollet, hvor Karl også uttrykker et ønske om å være et troll. Frodes brøling, hans verbale utsagn, og hans kroppslige handlinger i form av å slå og blåse spytt, kan forstås som at han mer lever seg inn i rollen som et troll. I motsetning til Egil, som ikke åpner opp for dette eller ser ut til å forstå den aktiviteten som Frode skaper i møtet med karusellen, følger Karl dette opp gjennom å knurre tilbake og ved verbale utsagn som; «Eg åg trolle Frode.» Egil forlater karusellen, og det oppstår brudd i kommunikasjonen på bakgrunn av en dissonans rundt en aktivitet som skapes med gjenstanden.

Retten til en gjenstand og kroppens plassering

Det neste eksempelet viser til uttrykk for retten til bruken av gjenstander og kroppens plassering i forhold til dem, og at barns ulike aktiviteter møtes gjennom bruken av de samme gjenstandene. Eksempelet omhandler en dissonans i kommunikasjonen mellom Anders og Egil rundt deres bruk av en bilmatte og kroppens plassering i forhold til den.

Observasjon 21. Anders rydder bilmatten:

Anders (2,10) og Frode (2,3) oppholder seg inne i legokroken. Bilmatten dekker nesten hele gulvflaten og er dekket med ulike legoklosser og legobiler. Frode står ved siden av matten og betrakter Anders, som iherdig rydder vekk de ulike legoklossene samtidig som han setter bilene på en lang rekke oppå matten. Egil (2,10) kommer inn i legokroken, setter seg ned med et legohus som Anders har flyttet på, og blir sittende med ryggen til Anders og Frode, delvis oppå bilmatten. «Han har ødelagt det», sier Egil rolig med blikket vendt mot huset. Egil begynner å bygge på huset. Frode finner en traktor, setter seg ned på utsiden av matten, og kjører traktoren frem og tilbake på gulvet. Anders fortsetter å rydde vekk legobiter, samtidig som han med jevne mellomrom plasserer nye biler inn i rekken. Etter at den siste legoklossen er fjernet fra bilmatten, legger Anders seg ned ved den bakerste bilen i den nå ganske lange rekken. Anders begynner å skyve på bilene, bakover langs veien på matten. «Brrrrr», uttrykker Anders, konsentrert med

Resultat

blikket vendt ned mot bilene. Anders skyver den bakerste bilen helt bort til Egil, som sitter oppå «veien» på matten og bygger på legohuset. «Pass», fortsetter Anders og dytter litt i Egil. Egil snur seg, ser ned mot Anders og bilene, og uttrykker lavt: «Nei», før han snur seg og fortsetter med å bygge på huset. «Pass», gjentar Anders litt høyere og noe mer irritert, samtidig som han forsøker å skyve vekk Egil. Egil blir sittende med ryggen mot Anders og med blikket vendt mot legohuset. Anders reiser seg etter en stund opp og samler sammen noen biler, som han videre kjører ut av legokroken. Frode, som fortsatt kjører rundt med traktoren på gulvet, løfter blikket opp mot Anders og kjører ut av legokroken, han også.

(02.05.2011 – 11)

Dette eksempelet gjenspeiler hvordan Anders og Egil skaper ulike aktiviteter gjennom å sette de samme gjenstandene i bevegelse og plassere seg i forhold til dem på ulike måter. Egil har bygget seg et stort hus og plassert dette i midten av bilmatten, mens Anders plasserer alle biler på veien, rydder vekk alle andre klosser og legger seg selv ved siden av matten for å kjøre med bilene. Bilmatten blir et landskap med veier, og bilene plasseres på en lang rekke langs veien. Anders skaper en aktivitet, og man kan si at denne aktiviteten gjenspeiler hans uttrykk for ideer og initiativ i møte med bilene og bilmatten, Dette innebærer samtidig at andre gjenstander som ikke passer inn i dette «bildet», altså hans initiativ til en aktivitet, fjernes fra matten.

Situasjonen som oppstår mellom Egil og Anders, fremhever også at dissonansen influerer det personlige rommet. Huset som Egil har bygget, og som er en del av hans aktivitet i et mer personlig rom, er noe som berøres idet Anders begynner å rydde bilmatten for å skape sitt personlige prosjekt. Egil gir da også uttrykk for dette ved å se ned på huset som ligger ved siden av matten og si: «Han har ødelagt det», før han begynner med å reparere eller bygge videre på huset sitt. Egil virker konsentrert i det han bygger; han engasjerer seg, som om han går i en slags dialog med legoklossene idet huset vokser frem. Egil ser ut til å registrere at Anders ber ham om å flytte seg, gjennom at han snur seg

mot ham og uttrykker «Nei», men Egil blir sittende i ro og bygge på matten, også når Anders forsøker å skyve ham vekk.

Anders vil kjøre med bilene på bilmatten, og Egil vil bygge hus. Guttene gir uttrykk for to litt ulike prosjekter. De er uenige om bruken av bilmatten og hvordan de skal plassere seg selv i forhold til matten, og dette skaper en dissonans med hensyn til hvem som har rett til hvilken aktivitet. Hverken Egil eller Anders åpner opp for hverandres initiativ. Egil flytter seg ikke, og Anders kjører heller ikke utenom Egil som sitter på matten - noe som på sikt medfører at møtet mellom dem brytes. Guttene har ikke noe felles tredje som de kan møtes gjennom, med unntak av en dissonans. Fraværet av en bekreftelse av hverandres initiativer, ser ut til å medføre at Anders etter hvert samler noen biler og kjører ut av legokroken. Anders engasjerer seg med *noe* annet, han distanserer seg fra legokroken. Anders og Egil engasjerer seg ikke lenger i hverandres uttrykk og initiativ – det oppstår brudd i kommunikasjonen.

Situasjonen mellom Anders og Egil, hvor de møtes gjennom en dissonans rundt to pågående aktiviteter i deres mer personlige rom, og hvor de berører hverandre og inspirerer hverandre gjennom bruk av de samme gjenstandene, kan tolkes som et uttrykk for en rett til å få lov til å være mer i sitt eget prosjekt. Det at barn kan få engasjere seg i fenomener som de retter seg mot, det å sette gjenstander i bevegelse og skape egne aktiviteter, uten at dette forstyrres eller ødelegges av andre, fremtrer gjennom barns uttrykk for å beskytte sin pågående aktivitet i møte med andre - selv når de ikke fysisk holder på de aktuelle gjenstandene. Barna gir dermed ikke bare uttrykk for en rett til en aktivitet i et mer personlig rom; de kan også gi uttrykk for retten til å få være i fred – en rett til å få være alene.

Ivaretakelsen av et personlig rom - retten til å være alene

Barns rett til å være alene gjenspeiler deres rett til å få ivareta sitt personlige rom i møte med andre barn. Dette kommer til uttrykk som et

vern av det personlige i et møte med andre personer som befinner seg i samme perseptuelle felt. Ved at de ulike områdene i et personlig rom kan berøres samtidig, vil retten til å være alene også kunne omhandle en rett til gjenstander og aktiviteter, samt en rett til å bli respektert og ikke krenket – en ivaretagelse av den personlige integritet. Noen barn kan, i enkelte møter med andre, uttrykke et ønske om å få være alene. En pågående aktivitet eller tilstedeværelse i rommet er noe som er synlig og som kan åpne opp for at andre kan engasjere seg i barnet og/eller aktiviteten. Noen ganger vil barn åpne opp for andre og engasjere seg i et felles tredje, mens andre ganger gir barn uttrykk for at det personlige som berøres, må beskyttes. Det personlige rom kan forstås som en grense, og grensene for når barn gir uttrykk for at de vil være i fred, vil variere ut fra barn og situasjon, samt hvem og hvordan andre barn engasjerer seg i et annet barns personlige rom.

Uttrykk for avvisning ved bruk av kroppen

Det neste eksempelet viser til et møte og hvordan et barn etter hvert engasjerer seg med og verner om en personlig aktivitet. Dette kommer til uttrykk gjennom at Anders avslår Frodes initiativ til kontakt både verbalt og gjennom gester, samt ved at han også flytter seg vekk.

Observasjon 22. Anders verner om en personlig aktivitet - avviser og distanserer seg fra Frode:

Anders (2,11) og Frode (2,4) har over lengre tid oppholdt seg inne på lekerommet, liggende på noen madrasser, med hver sin lekehund. Guttene har vekslet mellom å ligge hver for seg og å gå med hundene sammen, og Frode har stort sett fulgt Anders' bevegelser og lyder med hunden. Anders har funnet en vogn med flere leker i, og han har nå lagt seg ned på en av madrassene, holdende på lekehunden sin. Frode, som sitter like ved, tar en bamse i munnen, går bort til Anders og bøyer seg over ham slik at bamsen treffer ansiktet til Anders. Anders reiser seg raskt opp, skyver vekk bamsen og Frode med hånden, uttrykker irritert: «Æææææ», flytter seg litt og setter seg ned på gulvet. Anders plukker opp en leke fra vognen, snur seg raskt mot

Resultat

Frode som har tatt tak i lekehunden hans og sier bestemt: «Ska ha honden.» Anders tar tak i lekehunden og løfter den over i fanget, før han på nytt retter blikket ned mot leken. Anders blir sittende slik, med blikket vendt nedover mot leken som han utforsker med hendene sine. Frode beveger blikket rundt på gulvet og madrassene, og løfter etter hvert opp en stor lekehai i tøy. Frode ser mot haien, snur seg i retning av Anders, strekker haien over leken som Anders holder og uttrykker høyt: «AAMMM.» Anders retter seg raskt opp og skyver haien vekk, samtidig som han protesterer høyt: «NEEEII.» Frode ser litt skremt mot Anders og bøyer seg så mye bakover at han ramler med ryggen først på madrassen. Anders retter på nytt blikket mot leken. Frode reiser seg opp, løfter opp haien, og beveger haien med munnen først over en haug med gjenstander som ligger ved siden av Anders. Anders snur seg med blikket mot haugen, sier rolig «nei», og drar vekk noen av gjenstandene som ligger under haien. Frode ser på haien, beveger den bort til en stor flodhest (i tøy) som ligger i haugen, og gjentar på nytt litt sint: «AAMMM.» Anders løfter flodhesten vekk fra haien, samtidig som han sier lavt: «Det går bra.» Frode ser ned mot Anders, så mot flodhesten, og strekker armen sin i retning av flodhesten. Frode snubler over bena til Anders, oppå flodhesten, holdende på haien. «NEEII», utbryter Anders, samtidig som han skyver vekk Frode og haien han holder. Anders løfter vekk flodhesten, finner leken han holdt i hånden, og setter seg litt lenger bort på gulvet, på skrått med ryggen delvis mot Frode.

Anders retter på nytt fokuset sitt mot leken. Frode ser mot Anders, går bort til ham, løfter opp haien og slår Anders i hodet, samtidig som han uttrykker: «Blah-blah-blah.» Anders løfter den ene armen over hodet, skyver vekk haien og sier rolig: «Nei.» Frode fortsetter å slå. Anders forsøker å dytte vekk haien, samtidig som han litt høyere og mer irritert sier: «Neie.» Frode tar med seg haien, går rundt Anders og stiller seg på huk ved siden av ham, strekker frem hodet i retning av Anders og uttrykker lavt: «Eh-he-he-he.» Frode virker usikker. Anders snur seg mot Frode og gjentar bestemt: «NEI», før han retter blikket tilbake mot leken igjen. Frode tar på nytt haien over leken mens han sier: «AAMMM-AMM-AMM.» Anders skyver vekk haien, roper: «NEEIE», og snur kroppen sin litt vekk fra Frode. Frode setter seg ned på madrassen, litt lenger vekk fra Anders. Frode blir sittende og se bort mot Anders, litt alvorlig, holdende på haien.

(09.05.2011 – 2)

Eksempelet viser hvordan Anders trekker seg vekk fra Frode. Anders gir uttrykk for at han engasjerer seg mer i aktiviteter i et personlig rom, og at aktiviteten og gjenstandene han er opptatt med, beskyttes i møte med Froles gjentatte initiativer til kontakt. Anders viser, både verbalt og gjennom handlinger, at han ønsker å være alene, og at enkelte gjenstander er en del av hans mer personlige aktivitet. Anders verner om gjenstander han holder i hendene, han plukker ut bestemte gjenstander og uttrykker verbalt at disse tilhører ham. Dessuten sier han «Nei», dytter vekk Frode og haien, snur seg vekk med ryggen til og flytter seg fysisk lenger vekk fra Frode.

Frode ser imidlertid ikke ut til å forstå dette med det første, ettersom han tar gjentatte initiativer og blir avvist flere ganger på ulike måter, før han etter hvert setter seg ned og betrakter Anders litt mer på avstand. Det at Frode fortsetter med å oppsøke Anders, og lar haien «spise» på de ulike gjenstandene, må også ses på bakgrunn av at Frode og Anders har oppholdt seg over lengre tid på madrassen i aktivitet med hundene. Denne aktiviteten med å gå tur med hundene har vært noe felles tredje som guttene har møtt hverandre gjennom, hvor Anders har tatt de fleste initiativene og Frode har fulgt disse opp gjennom å bekrefte dem ved å gjøre det samme.

Frode gir gjennom en etterligning av Anders' uttrykk en bekreftelse på de ulike initiativene, men over tid ser ikke dette ut til å være nok til at de klarer å skape noe felles som engasjerer dem begge. Både Anders og Frode ligger tidvis på madrassen og ser seg rundt i rommet, i retning av andre barn og andre gjenstander. Madrassen blir på et vis en tilfeldig møteplass, en oppholdsplass, og det å gå med hundene blir noe Anders konstituerer som et innhold til noe felles de kan møtes gjennom. Anders tar et initiativ, og det ser ut til han inspirerer Frode. Svarene som Anders får kan samtidig se ut til å være lite inspirerende med tanke på å videreutvikle et felles innhold. Anders mister litt interessen for en felles aktivitet, noe som kan forstås ut fra at han i større grad engasjerer seg i ulike gjenstander og etter hvert kun møter Frode gjennom avvísninger.

Resultat

Anders henvender seg ikke til Frode, og det kan dermed se ut til at Frode i større grad må engasjere seg og ta egne initiativer for at han og Anders kan møtes gjennom noe felles. Frode forsøker å skape et felles innhold til en aktivitet, men Anders avviser ham og verner om sin pågående aktivitet i et mer personlig rom. Frode tar gjentatte initiativer, men ingen av dem blir bekreftet av Anders. Anders flytter seg vekk fra Frode som ikke lenger tar initiativ. Det oppstår brudd i kommunikasjonen.

Avvisning ved å bevege seg vekk fra situasjonen

Eksempelet med Anders og Frode peker på at et etablert møte barna kan endre seg til aktiviteter i et personlig rom på bakgrunn av engasjement med gjenstander som ser ut til å være mer inspirerende. Det neste eksempelet fremhever hvordan initiativ til noe felles avvises i det møtet etableres. Her omhandler det med andre ord en avvisning av et initiativ fra et annet barn når møtet mellom dem oppstår. Eksempelet viser at Egil gir uttrykk for at han ønsker å være alene i sin egen pågående aktivitet med en lastebil. Egil avviser Anders, tar med seg lastebilen og beveger seg vekk fra situasjonen.

Observasjon 23. Egil avviser Anders og verner om sin aktivitet med lastebilen:

Anders (3,0) og Egil (3,0) sitter på gulvet inne på basen med hver sin store lastebil. Anders skyver lastebilen sin bort mot Egil. Egil har blikket sitt vendt ned mot egen lastebil og sier rolig: «Duuuu, brrrrr.» Anders fortsetter å skyve bilen sakte bortover gulvet og veksler mellom å se ned på bilen og bort mot Egil. Egil ser mot sin egen bil, og sier ivrig: «Øøøøønnn», før han gløtter opp i retning av Anders. «Skal du ver me oppi eller?» spør Anders i det han kjører bilen sin helt bort til Egil sin. Anders klapper samtidig litt forsiktig oppå bilen til Egil, ser bort mot ham. Egil fortsetter å kjøre konsentrert med lastebilen. Anders ser ned mot Egil, tar tak i lastebilen til Egil, skyver litt på den. Egil reiser seg raskt opp, tar tak i bilen og drar den mot seg. «Nei», utbryter Anders, og tar tak i lasteplanet på bilen. «Få skrå den, ballen i den» sier Anders og løfter på lasteplanet. «Nei», innvender Egil bestemt. Anders ser mot Egil, løfter litt til på lasteplanet. «NEEEIII», skriker Egil. Anders

Resultat

slipper taket i bilen, Egil skyver ned lasteplanet, før han legger seg ned og begynner å skyve på bilen igjen.

Anders tar tak i sin egen bil, kjører den bort til Egil, «Dud-dud» tuter han, samtidig som han kolliderer i bilen til Egil. Anders ser mot Egil. Egil holder blikket festet mot bilen, ligger helt stille, stiv i ansiktsmimikken. «DUD», sier Anders i det han på nytt kolliderer i bilen til Egil, fortsatt med blikket vendt mot Egil. Anders kjører inn i bilen til Egil en tredje gang og uttrykker: «Dud.» Egil holder blikket ned mot bilen. Anders strekker seg mot noe på bilen til Egil: «Den», sier han ivrig. Egil reiser seg raskt opp, skyver vekke hånden til Anders, drar bilen mot seg, og skriker: «NEEIL.» Anders beveger kroppen sin litt bakover, ser litt forbauset ut. Egil ser mot ham, gjentar lavt: «Nei.» Anders ser mot Egil, og sier litt irritert: «Ta den igjen», samtidig som han peker ned mot bilen til Egil. Egil bøyer seg over lasteplanet og ser ned der hvor Egil peker. «Tas», sier Egil, holder litt i lasteplanet, ser mot Anders, så mot bilen, før han skyver lasteplanet helt opp. «Nei», sier Egil rolig og snur ryggen til Anders. Egil reiser seg opp og skyver bilen forbi Anders og ut i rommet. Anders blir sittende igjen, tar tak i sin egen bil og skyver en liten bil opp på lasteplanet til den store lastebilen.

(08.06.2011 – 24)

Anders oppsøker Egil. Anders tar en rekke ulike initiativer til å skape noe felles. I starten kjører han rolig bort, så med et mer konkret verbalt utsagn «Skal du ver me oppi eller», før han etter gjentatte avvisninger av egne initiativer begynner med å kolliderer bilen sin nesten litt demonstrativt i Egils. Ingen av Anders' gjentatte initiativer ser ut til å inspirere Egil til noe annet enn avvisning og et forsvar av egen bil og sin mer personlige aktivitet. Et manglende felles fokus og en pågående dissonans i det at guttene ikke bekrefter hverandres uttrykk, ser ut til å medføre at Egil til slutt tar tak i bilen sin og kjører den hurtig ut i rommet – vekk fra Anders.

Anders og Egil oppholder seg forholdsvis nært hverandre og er synlige for hverandre. De er jevnaldrende gutter som har vært sammen før, i tillegg til at de nå begge kjører på to ganske like lastebiler. Anders er også i utgangspunktet mer betraktende og avventende, og han gir uttrykk for at det er Egil med gjenstanden han henvender seg til og ikke bare

gjenstanden. Egil derimot ser ut til å verne sin pågående aktivitet i møte med Anders, og til tider ser han ut til å ignorere Anders' uttrykk og handlinger, såfremt disse ikke medfører en direkte fysisk kontakt med lastebilen som han kjører med. Det kan tolkes som at Anders viser at han ønsker å skape noe felles, mens Egil gir uttrykk for at han ønsker å være alene.

Egils litt gjentakende ignorering, det at han av og til bare gløtter opp mot Anders før han konsentrerer seg utelukkende om bilen, kan være grunnen til hvorfor Anders etter hvert blir mer fysisk aktiv med bilen til Egil. Anders begynner å ta på bilen, dytte på den og kommentere ting ved den, og disse initiativene ser ut til å berøre og engasjere Egil i mye større grad. Anders ser ut til å streve med å opprettholde kontakten, hvor svar på hans ulike initiativer kan være bedre enn å bli ignorert. Anders trenger inn i Egils mer personlige aktivitet. Selv om intensjonen i utgangspunktet kanskje var et ønske om å skape noe felles, fører Anders' uttrykk og handlinger til at Egils egne ønsker ikke respekteres. Egils personlige integritet blir ikke ivaretatt. Møtet preges av en gjennomgående dissonans, en manglende bekreftelse, og Egil bryter til slutt ut av møtet.

De to foregående eksemplene, observasjon 22 og 23, kan tolkes som at barna verner om gjenstander og en rett til å få være alene gjennom at de flytter på kroppen for å beskytte sin mer personlige aktivitet i møte med andre barn, enten dette omhandler et etablert møte eller starten på et møte.

Bruken av gjenstander for å kunne trekke seg vekk

Det neste eksempelet viser til at handlinger og uttrykk for et ønske om å få være i fred ikke nødvendigvis omhandler et forsvar av en pågående personlig aktivitet, men at de også kan dreie seg om en rett til å få være alene på et bestemt område. Eksempelet fremhever også et annet aspekt, nemlig hvordan ulike gjenstander og områder kan være med på å skape

Resultat

muligheter for å trekke seg vekk og få lov til å være alene – i et mer personlig og fysisk avgrenset rom.

Observasjon 24. Egil ber Gustav om å gå vekk:

Egil (3,0) sitter alene i den store leke bilen inne på lekerommet. Han veksler litt mellom å se ut i rommet og ned på to gjenstander som han holder i hånden. Det er flere barn inne på lekerommet. Gustav (1,8) kommer bort til den store leke bilen, stiller seg ved den ene inngangen, smiler litt, ser mot Egil og strekker en arm inn i bilen. Egil ser noe alvorlig bort mot Gustav, og skyver armen hans ut av bilen igjen samtidig som han rolig sier: «Neei.» Gustav ser mot Egil, holder fast i bilen med den ene hånden og beveger seg bortover mot bilens fremside (som er formet som en benk). Egil vender blikket ned mot gjenstandene, løfter opp den ene, slår litt mot rattet med gjenstanden og løfter blikket opp i retning av Gustav, som nå bøyer hodet fremover og inn der hvor Egil sitter. Egil skvetter litt, reiser seg opp og dytter Gustav vekk med den ene hånden. Gustav, som holder fast i bilen, retter blikket mot Egil og bøyer seg på nytt over bilens fremside. Egil strekker ut armen og treffer Gustav i ansiktet. Egil sier bestemt: «Du får ikkje ver me.» Gustav ramler bakover, men holder seg fortsatt fast i bilen med den ene hånden. Gustav strekker den andre armen ut mot Egil og treffer armen til Egil slik at den ene leken faller ned på gulvet. Egil bøyer seg ned etter leken i det Gustav for tredje gang lener seg over bilens førerside. Egil ser rett opp mot Gustav, bøyer hodet bakover med et skremt blikk og gjentar litt hest: «Nei, du får ikkje vær me.» Gustav ser mot Egil og strekker seg mot en av gjenstandene. Egil reiser seg raskt opp og skyver Gustav bakover, samtidig som han skriker høyt: «NEEEIII.» Gustav faller bakover og ser litt forbauset mot Egil, men beveger seg raskt bort til bilen igjen. Gustav forsøker gjentatte ganger å bøye seg over i bilen, tar litt i rattet, men alle gangene skyver Egil ham vekk samtidig som han roper: «NEI.» Til slutt begynner Egil å gråte, stående i bilen med et litt fortvilt blikk i retning av Gustav. Gustav ser litt forbauset mot Egil, klatrer ned fra bilen, og setter seg på en gyngestol som står noen meter bortenfor.

Gustav ser bort mot Egil og gynger frem og tilbake på gyngestolen, samtidig som han gjentatte ganger sier: «Nei, nei.» Etter en stund reiser Gustav seg opp, går bort til bilen, og prøver på nytt å lene seg over bilens fremside. Egil skyver ham ned og sier sint: «NEI.» Gustav går litt rundt på gulvet, ser bort mot Egil, løfter opp en knyttet neve, vifter den mot Egil og uttrykker høyt:

Resultat

«DANG.» Egil ser mot ham, med et alvorlig blikk. Gustav forsøker å strekke seg inn i bilen et par ganger til, og til slutt blir Egil stående gråtende med lukkede øyne mens han skriker: «NEEEEEIIII.» Gustav rygger og ser litt skremt opp mot Egil før han etter hvert snur seg og går vekk fra bilen. Egil blir sittende igjen i bilen, ser med et stivt blikk ut i rommet og blåser litt oppgitt med leppene. Gustav blir etter hvert opptatt med en voksen og noen andre barn, som setter Gustav oppi en stor plastkasse som de kjører rundt med.

Egil går vekk fra den store lekebilen, bort til en slags stol som har et forheng som kan trekkes ned. Egil setter seg i stolen, trekker ned forhenget og ser ut av en rift i forhenget i retning av Gustav. Egil trekker hodet vekk fra riften, bøyer seg bakover i stolen og sitter inni den en stund med forhenget trukket ned. Egil kommer etter hvert ut av stolen, stiller seg opp med et litt alvorlig og stivt blikk og ser bort mot den voksne, noen andre barn og Gustav oppi kassen. Så plukker han med seg noen leker og setter seg ned i baksetet på den store lekebilen, med ryggen til Emma (3,3) og Stefan (3,3), som har tatt plass i førersetet. Egil har blikket vendt ned mot noen gjenstander i det Gustav kommer gående bort til baksetet hvor Egil sitter. Egil ser opp mot Gustav, begynner å vugge litt frem og tilbake med kroppen og holder leken tett inntil brystet, samtidig som han sier: «Nei, nei, nei.» Egil virker redd. Gustav forsøker å gå inn i bilen, men Egil tar tak i ham og skyver ham ut igjen, samtidig som han roper stadig høyere: «HummmMMAAAAAA.» Gustav fortsetter å forsøke å presse seg inn idet Egil begynner å skrike: «IIIIIIII», med en gråtende og høy stemme. Gustav snur seg mot Egil som står og skriker med øynene igjen og munnen åpen, og Gustav rygger bakover med et litt redselsslagent blikk. En voksne kommer til og roper: «EGIL, EGIL.» Gustav snur seg og går vekk fra bilen, ut i rommet. Egil setter seg ned, holder lekene i fanget og får et mer avslappet ansiktsuttrykk. Egil forlater bilen og går bort til stolen med forhenget. Egil snur seg mot Gustav som er på vei bort til den voksne, sier lavt: «Neie», klatrer inn i stolen mens han holder på koppen, og ser bort mot Gustav før han trekker ned forhenget.

(02.05.2011 – 14)

Dette eksempelet viser hvordan Egil gjentatte ganger forsøker å avvise Gustav, og hvordan avvissningen tiltar både når det gjelder fysiske handlinger og volum i hans verbale ytringer, en avvissning som ikke nødvendigvis omhandler Egils engasjement med en bestemt aktivitet. I

starten ser Egil ut til å verne om plassen eller posisjonen han innehar i forhold til den store leke bilen, men hans vern ser etter hvert mer og mer ut som om det omhandler en rett til å få være i fred fra Gustav. Retten til å få være i fred kommer til uttrykk ved at Egil forflytter seg, og ved at han virker mer betraktende og søkende ut i rommet enn engasjert i bestemte gjenstander. Videre går avvisningen av Gustav fra å være en litt mer vennlig verbal beskjed til at han med en gang beskytter sitt område i det Gustav kommer til syne. Egil oppholder seg i bilen, både i førersetet og bak, og gir uttrykk for at Gustav ikke skal være sammen med ham i bilen. Egil gir også uttrykk for et ønske om å få være i fred ved at han setter seg ned i en stol og trekker ned et forheng, som om han også fysisk signaliserer noen grenser for et mer personlig rom. Egil gløtter samtidig ut og betrakter det som skjer på utsiden av stolen, med blikket vendt i retning av Gustav.

Egil sitter i starten rolig i bilen, ser litt ut i rommet og litt ned på to gjenstander som han holder i hendene. Egil ser dermed ut til å gi uttrykk for at den store bilen som han sitter i, er mer en oppholdsplass enn en gjenstand som er med på å inspirere ham til en pågående aktivitet. Den store leke bilen, og det at Egil sitter i den, er samtidig både synlig for og kan virke forlokkende på Gustav, noe som medfører at Gustav engasjerer seg i Egil og bilen. Gustav tar på et vis initiativ til noe felles som de kan møtes gjennom, på bakgrunn av noe som ser ut til å inspirere ham, men det som blir felles, er Egils avvisning og en kommunikasjon mellom de to som preges av dissonans. På mange måter kan det virke som om Egil sin avvisning også er det som inspirerer Gustav til videre initiativer, noe som også har paralleller til de tidligere eksemplene. Gustav ser ut til å la seg inspirere av Egils uttrykk, og han bruker dette som en slags etterligning når han stadig vender tilbake og engasjerer seg i Egil og bilen.

Situasjonen eskalerer i intensitet - Egil blir mer fysisk og gir uttrykk for mer frustrasjon, noe som ender med at han gråtende står og skriker for full hals mot Gustav. På mange måter kan Egils handlinger og uttrykk

her forstås som et svar på den intense situasjonen, hvor stolen og forhenget, et mer fysisk avgrenset området, ser ut til å være mer forlokkende enn en åpen bil som er «tilgjengelig» og synlig for alle. Egil blir sittende i stolen en stund, som om han trenger litt tid for seg selv, samtidig som han med jevne mellomrom gløtter ut i retning av Gustav. Egil klatrer etter hvert ut av stolen og finner noen gjenstander som han tar med seg i baksetet til den store leke bilen. Historien mellom Egil og Gustav gjentar seg på nytt i det Gustav oppsøker ham. Egil begynner å skrike, sperrer inngangen for Gustav som etter hvert som Egils uttrykk eskalerer, rygger skremt bakover, før Egil går bort til stolen og trekker ned forhenget – som et uttrykk for et ønske og en rett til å få lov til å være alene.

5.4.3 Sammenfatning av brudd i kommunikasjonen

Analysen viser at brudd kan oppstå gjennom at to eller flere barn forsvarer et møte seg imellom mot andre barn, og gjennom at barna forlater et møte fordi noe annet virker mer forlokkende, eller på bakgrunn av at et eksisterende møte ikke ivaretar et personlig rom. Brudd kommer til uttrykk ved at møtet opphører, ved at barna distanserer seg og engasjerer seg i noe eller noen andre, og ved at barna ikke lenger betrakter hverandre og hverandres initiativ. Brudd i kommunikasjonen kan forekomme øyeblikkelig, allerede i starten av et møte, samtidig som de kan være et resultat av en dissonans i et møte som har vedvart over en lengre tidsperiode. Møter oppstår gjennom at noe inspirerer, og i hvilken grad det er personlige preferanser eller selve aktiviteten som oppleves som inspirerende er noe som vil variere. Alle møter og aktiviteter som to eller flere barn skaper, kan fungere som inspirasjon for andre. Det vil si at de ulike felles rommene som barna befinner seg i, må ivaretas, og i noen tilfeller beskyttes i møte med andre barn. Hva som må ivaretas, og i hvilken grad et felles rom er mindre åpent for andre, vil være avhengig av i hvilken grad barna gir uttrykk for personlige preferanser, og i hvor stor grad møtet er et uttrykk for en felles aktivitet. Møter der barna gir

uttrykk for personlige preferanser, fremstår således som mindre åpne for andre barn, og åpenheten i mer aktivitetsbaserte møter vil kan variere ut fra uttrykk for et bestemt eierforhold til aktiviteten. En manglende åpenhet kan dermed føre til brudd og avvísninger på bakgrunn av en ivaretagelse av et felles rom.

Møter der barna i stor grad uttrykker personlige preferanser, og hvor aktiviteten de møtes gjennom, kan variere, kan også se ut til å være mer mobile. Det som barna har felles er ikke like avhengig av en bestemt plass inne i barnehagen, og de kan dermed bevege seg for å ivareta et felles rom i møte med andre. Graden av tilgjengelighet og grensene for et felles rom er noe som i større grad må tolkes av barna. Barna gir også uttrykk for mer fysiske grenser ved å trekke seg vekk og skape et mer fysisk felles rom (eksempelvis når Egil og Pia finner seg et hjørne, og når Pia og Sofie legger seg og fyller en hel madrass ved hjelp av kroppene). Det å skape et mer fysisk rom er noe som kan verne om det som barna har felles, og det kan fungere både som et signal til andre barn om at området er et utilgjengelig, og som en innflytelse på det innholdet barna skaper sammen. Det «å gjemme seg vekk» kan dermed være en del av aktiviteten som kan være med på å forsterke et *vi* og et *dem*.

Brudd i kommunikasjonen kan også oppstå på bakgrunn av barna ikke ivaretar et mer personlig rom innad i et møte, og/eller at noe eller noen andre virker mer inspirerende. Det som barna skaper som et felles rom, og hvordan et felles rom ivaretar et mer personlig rom, er avhengig det tredje og de kommunikasjonsformene som preger møtet. Møter der barna i mindre grad gir uttrykk for et felles fokus, vil også virke inn på den opplevde ivaretagelsen av personlig rom. Dette vil gjøre møtet mer sårbart for brudd, enten på bakgrunn av en dissonans innad i møtet eller fordi noe eller noen andre virker mer forlokkende. Styrken av et felles rom vil også dermed være avhengig av i hvilken grad barna i et møte opplever at deres personlige rom blir ivaretatt.

Barna gir uttrykk for at det er fire områder som kan berøres i et personlig rom når det oppstår brudd i kommunikasjonen. Disse områdene, altså ivaretagelsen av personlig integritet, retten til gjenstander, retten til aktivitet og retten til å være alene, vil berøre hverandre i varierende grad, og noen ser ut til å være mer utslagsgivende enn andre. Barns opplevelse av at deres personlige integritet ikke blir ivaretatt, og av at de blir krenket og ikke respektert, ser ut til å bidra til at det oppstår brudd i møtet mellom dem. Dette området er tilstedeværende i det de andre områdene berøres, samtidig som at dette også kommer til uttrykk som et eget område i situasjoner der barna eksempelvis opplever kroppslig ubehag (som det å bli skremt eller å få sand ned i nakken). I hvilken grad de ulike områdene i et personlig rom berøres, og i hvilken grad dette fører til dissonans og videre til brudd, må ses i relasjon til de ulike aspektene i det tredje som barna møtes gjennom - om møtet i større grad bygger på personlige preferanser eller snarere på aktiviteten. Retten til en gjenstand og til en aktivitet ser ut til å være mindre utslagsgivende for et brudd i møter som kan karakteriseres som inspirator hvor barna uttrykker personlige preferanser, enn hva som er tilfelle for møter der barna engasjerer seg i hverandre gjennom en aktivitet eller en gjenstand som muliggjør en aktivitet.

Aktiviteter som barna skaper selv, i et mer personlig rom, er også noe som er synlig og som eventuelt må forsvares i møte med andre barn. De aktivitetene som barna kan engasjere seg i alene, og gjenstander som kan være en del av disse aktivitetene, kan inspirere andre barn. Også her vil det at møtet oppstår, og eventuelt at det brytes, være influert av et personlig eller et aktivitetsbasert aspekt. En dissonans rundt barnas engasjement med en gjenstand, som videre kan føre til brudd, kan ha sitt utgangspunkt i selve gjenstanden - eller oppstå på bakgrunn av de ideer eller aktiviteter som enkelte barn skaper med en gjenstand. En aktivitet handler om bevegelse, og aktivitetene barna uttrykker, og som kan være tilstedeværende samtidig, kan grovt deles inn i: aktivitet med kroppen, aktivitet med gjenstander, og en mer sosial aktivitet (mellom to eller flere

barn som møtes gjennom noe tredje). Brudd som omhandler retten til aktivitet, og som også er nært knyttet til retten til gjenstander, kan oppstå på bakgrunn av et manglende felles fokus når det gjelder bevegelsen av kroppen og gjenstander i rommet. Det å sette gjenstander i bevegelse kan forstås som det å utforske gjenstanden(e), og en rett til en aktivitet er noe som dermed også kan omhandle en slags rett til å utforske.

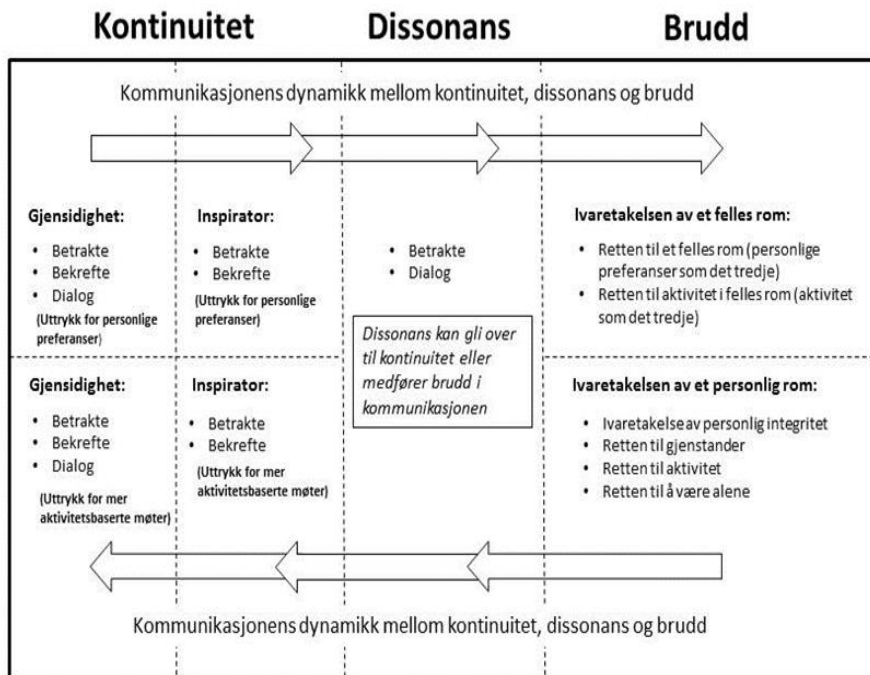
Retten til å være alene kan komme til uttrykk i det et møte oppstår, men barn kan også trekke seg vekk fra et allerede etablert møte og engasjere seg mer i en egen aktivitet. Også her vil inspirasjon, de ulike aspektene i et tredje, styrken på et felles rom og graden på ivaretagelse av et personlig rom influere hvorvidt barna forlater et møte til fordel for egen aktivitet, og hvorvidt de vil åpne opp for andre barn som oppsøker dem. Noen ganger kan det se ut til at gester og verbale utsagn kan fungere som avvisning i det barna ivaretar egen aktivitet, mens andre ganger forvares retten til å være alene gjennom fysiske handlinger mot den andre eller ved at barnet fysisk går vekk fra situasjonen. Selv om grensen til et mer personlig rom er noe som må tolkes, kan også disse fremstå tydeligere ved at barna skaper fysiske avgrensninger for eget rom (eksempelvis Egil som setter seg i stolen og trekker ned forhenget). Det som barna gir uttrykk for at de har en rett til, er både det å være alene og unngå forstyrrelser av egen aktivitet, samt det å unngå forstyrrelser fra andre barn.

5.5 Dynamikken mellom kontinuitet, dissonans og brudd

Analysen viser at det finnes ulike former for møter og felles rom som kan karakteriseres som kontinuitet, og disse kan i varierende grad fremstå som sårbare for dissonans og brudd. Ved at dissonans fremstår som en mellomliggende karakteristikk når det gjelder barnas kommunikasjon med hverandre, og at det er ulike karakteristikker for kontinuitet, kan også kommunikasjonen mellom barna beskrives som foranderlig og bevegelig; en dynamikk. Denne studiens resultater og

Resultat

dynamikken mellom kontinuitet, dissonans og brudd i barnas kommunikasjon kan beskrives ut fra følgende figur:



Figur 1: Figuren viser hvordan kommunikasjonsformer og det tredje skaper møter og felles rom mellom barna. Kommunikasjonen i møtene fremstår som en dynamikk mellom det som er karakteristisk for kontinuitet, dissonans og brudd

Dynamikken i barnas kommunikasjon er fremtredende gjennom at tilstedeværelsen eller fraværet av de ulike kommunikasjonsformene (betrakte, bekrefte, dialog) medfører at møtet kan gli over til ulike karakteristikk for kontinuitet, eller dissonans, samtidig som det også kan oppstå brudd i kommunikasjonen. Brudd, det at kommunikasjonen opphører og barna forlater hverandre, kan videre føre til nye møter – både med andre barn eller gjennom at de samme barna søker hverandre og etablerer et felles rom (noe som er særlig fremtredende i uttrykk for personlige preferanser). Denne glidningen er også bakgrunnen for at de stiplede linjene som skiller kommunikasjonens karakteristikk. De

møtene og felles rommene som er karakterisert som gjensidighet innehar kommunikasjonsformene å betrakte, å bekrefte, og å gå i dialog med fenomener og andre barns initiativer og kroppslige uttrykk, hvor et etablert felles rom kan komme til uttrykk som personlige preferanser og/eller som aktivitetsbasert. Møtene og de felles rommene som er karakterisert som inspirator, fremstår som et felles rom der kommunikasjonen preges av at ett barn i større grad tar initiativ til å skape aktiviteter, og at ett eller flere barn i større grad betrakter og bekrefter disse. Også disse møtene kan komme til uttrykk som personlige preferanser og som aktivitetsbasert.

Fraværet av dialogen når det gjelder det å skape en felles aktivitet, og det å gå i dialog med andre barns initiativer og kroppslige uttrykk, gjør at møtet kan bli mer sårbart for dissonans. Det kan oppstå dissonans ved at kommunikasjonen glir over i en manglende bekreftelse, noe som også vil kunne influere ivaretagelsen av et felles rom og et mer personlig rom – det kan oppstå brudd. Møter som er karakterisert som inspirator kommer dermed til uttrykk som at de er mer sårbare for dissonans og brudd enn møter som er karakterisert som gjensidighet. Dette gjenspeiles ved at inspirator er plassert mellom gjensidighet og dissonans i figuren.

En dissonans kan oppstå når et møte etableres, og den kan komme til uttrykk innad i et allerede etablert møte. Et øyeblikk av dissonans, eller vedvarende dissonans, kan både føre til at møtet glir over til kontinuitet, og at møtet mellom barna oppløses – det oppstår brudd. Brudd har sin bakgrunn i barnas uttrykk for at et felles rom og et mer personlig rom ivaretas. Når det gjelder et felles rom, er dette fremtredende ved at andre barn oppsøker et allerede etablert møte, samtidig som dette også gjenspeiler innholdet og de aktivitetene som barna skaper innad i et felles rom. Fravær av et felles fokus for aktiviteter i et felles rom vil kunne influere områder ved et mer personlig rom, som kan medføre dissonans og brudd. Ivaretagelsen av et felles rom i møte med andre barn kan fremstå som et felles uttrykk, mens ivaretagelsen av et mer personlig rom framtrer som mer personlige uttrykk – både når møtet etableres og innad

Resultat

i et mer etablert felles rom. Et personlig rom viser seg også gjennom barnas uttrykk for en ivaretagelse av mer personlige aktiviteter i møte med andre barn.

Figuren viser en skjematisk fremstilling av dynamikken i barnas kommunikasjon når de inngår i møter med hverandre. Inndelingen er gjort på bakgrunn av en analyse med å frembringe fenomenologiske temaer, der det er møtet og kommunikasjonens *karaktteristikk* som skrives fram og presenteres i resultatdelen. Det er ikke en enten-eller beskrivelse, siden det eksisterer en dynamikk i kommunikasjonen. Et møte karakterisert som gjensidighet kan gli over til at ett barn i større grad tar initiativene til et felles innhold – og motsatt. Videre kan det oppstå dissonans, brudd eller det som kan forstås som tilfeldige brudd (ut fra denne studiens definisjon av et brudd), samtidig som møtet i sin helhet har karakteristikkene gjensidighet. Dette gjenspeiler også møtet og kommunikasjonens dynamikk mellom kontinuitet, dissonans og brudd. Denne studiens resultater vil videre diskuteres opp mot teori og tidligere studier.

6 Diskusjon

I denne delen vil jeg diskutere studiens resultat opp mot teori og tidligere forskning. En styrke i livsverdenfenomenologisk forskning omhandler som tidligere nevnt resultatenes relasjon til andre studier av fenomenet møter mellom barn. Jeg vil også rette søkelyset mot hvordan denne studiens resultater kan være et bidrag til en dynamisk forståelse av kommunikasjonen og møter mellom de yngste barna, samt hvordan de kan influere den pedagogiske praksisen i barnehagen. Diskusjonen av denne studiens resultater skaper nye spørsmål som kan være bidrag til videre forskning. Diskusjonen er delt opp i tre deler: 1) Møter mellom barn – en dynamikk mellom kontinuitet, dissonans og brudd, 2) Pedagogiske implikasjoner, og 3) Avsluttende refleksjoner.

6.1 Møter mellom barn – en dynamikk mellom kontinuitet, dissonans og brudd

Målsettingen for denne studien var å utvikle kunnskap om hva som er karakteristisk for dynamikken mellom kontinuitet og brudd i kommunikasjonen i møter mellom de yngste barnehagebarna. Formålet med å gi et nytt bidrag til en mer dynamisk og kompleks forståelse av de yngste barnas møter med hverandre, rettet seg også mot et bidrag til en annen beskrivelse av fenomenet brudd, en forståelse av møtets åpenhet samt et søkelys på barns levde erfaringer og dynamikken mellom det som tidligere er blitt betegnet som en kompetanse og en sårbarhet i møtet.

Analysen av observasjonene og utviklingen av ulike fenomenologiske temaer har ført til denne studiens beskrivelse av møter mellom de yngste barna – kontinuitet, dissonans og brudd i kommunikasjonen. Studiens empiri viser til at det finnes fire ulike karakteristikk av kontinuitet – gjensidighet og inspirator, basert på personlige preferanser og/ eller aktivitet. De ulike karakteristikkene gir beskrivelser på hvordan barna skaper et felles innhold i møtet, styrker og sårbarheter i møtet, samt

møtets åpenhet overfor andre barn. Brudd er beskrivende for barnas ivaretagelse av et felles rom og en ivaretagelse av ulike områder i et personlig rom, der barna retter seg mot noe eller noen andre. Analysen viser at barna møtes gjennom et felles tredje, og denne studiens bidrag til det tredje er en beskrivelse av aspektene personlige preferanser og aktivitet i møtet. Videre kan dissonans forstås som det tredje i møter mellom barna. Dissonans er denne studiens bidrag for å beskrive dynamikken mellom kontinuitet og brudd. Dissonans fremstår både som en egen kommunikasjonskarakteristikk og som et viktig aspekt i møter der det er kontinuitet, i tillegg til at dissonansen kommer til uttrykk som bakgrunn for at det oppstår brudd i kommunikasjonen. Dissonans skaper dermed en dynamikk mellom kontinuitet og brudd. Møtene mellom barna fremstår som en dynamisk prosess, hvor flere barn veksler mellom å være i møter som har en ulik karakteristikk med hensyn til kontinuitet, og inngår i møter som har preg av dissonans. Barna viser hvordan de opplever brudd i form av å avvise eller å bli avvist. Det er samtidig noen barn som i større grad inngår i møter der kommunikasjonen har samme karakteristikk, og enkelte møter ser ut til å være mer sårbare for dissonans og brudd enn andre. En helhetlig og dynamisk forståelse av kommunikasjonen og barnas erfaringer må dermed inkludere hva som er karakteristisk for kontinuitet, dissonans og brudd i møtene mellom barna.

Fenomenene kontinuitet, dissonans og brudd, diskuteres innledningsvis opp mot tidligere studier. Videre gis det en utvidet forståelse av kontinuitet og brudd som kommunikasjonsbegrep. Dette danner grunnlaget for denne studiens bidrag til en forståelse av dynamikken og kompleksiteten av kommunikasjonen i møtet og barns ulike erfaringer, samt styrker og sårbarheter i møtet.

6.1.1 Kontinuitet – som fenomenologisk tema

Med utgangspunkt i Van Manen (1990) forstås et fenomenologisk tema som et aspekt ved et fenomen. Møter mellom barna oppstår i det de betrakter hverandres uttrykk, og der det tas et initiativ til et innhold som de kan møtes gjennom, som det gis et svar på. Et møte kan være et raskt øyeblikk, men det kan også beskrive et felles innhold som strekker seg over tid. Det å bekrefte et felles fokus fremstår eksempelvis med kroppslige uttrykk som å nikke med hodet, verbale utsagn som ja og nei, smil, ulike emosjonelle uttrykk som samsvarer med et felles rom (latter, eller vrede mot andre barn), det å verne om et felles rom, gjentakelser eller etterligninger av initiativtakerens uttrykk og en kroppslig nærhet i form av å følge etter det barnet som tar et initiativ. Kontinuitet handler om møter mellom barn som vedvarer. Barna opprettholder kommunikasjonen i det de skaper sammen, og kommunikasjonsformene å betrakte og bekrefte er tilstedeværende. Kommunikasjon fremstår i denne studien som kroppslige uttrykk i form av ansiktsuttrykk, kroppslige gester, lyder, ord, kroppens bevegelse og plassering i rommet, samt kroppens engasjement med gjenstander og andre fenomener.

Inspirasjon

Inspirasjon fremstår som et utgangspunkt for at et møte etableres. Gjennom at barna sammen skaper et innhold i møtet, får også inspirasjon en betydning for kontinuiteten i møtet. Inspirasjon kan beskrives som en *kroppslig bevegelse* og et engasjement som uttrykkes i møte med barns pågående aktiviteter, prefererte barn, andre barns initiativer, ulike gjenstander, rommet og andre fenomener. Barna kan bli inspirert av ulike fenomener som fremtrer i barnehagen, og derfor beskriver jeg barnehagen som et mulighetenes rom. Analysen viser at barna skaper møter med et vedvarende og felles innhold. Et engasjement og en inspirasjon av fenomener som eksempelvis gjenstander og andre barns aktiviteter kan også føre til dissonans og brudd. Det at inspirasjon fremstår som et utgangspunkt for et møte, og som et aspekt ved at møtet

vedvarer, er noe som også understrekes i tidligere studier av møter mellom barn. Michélsen (2004) viser at møter gjerne starter med at andre barn gjør noe med gjenstander, og med at barn får øye på andre barn, mens Stambak & Verba (1986) fremhever at barn skaper en felles forståelse gjennom at noe uttrykker en idé som andre gir et svar på, og svaret samsvarer med den opprinnelige ideen eller initiativet. De ulike initiativene som barna tar, de aktivitetene de skaper, og deres væremåter kan dermed fungere som en inspirasjon til at møter oppstår og opprettholdes. Barna kan skape et felles rom, hvor det som barna skaper sammen, også influerer og influeres av barnas mer personlige rom. Denne studiens beskrivelse av inspirasjon og ulike rom kan være et bidrag til å beskrive dynamikken og kompleksiteten i de yngste barnas kommunikasjon og møter.

Felles og personlig rom

Et felles rom viser seg i det barna gir uttrykk for at andre barn ikke har tilgang til et allerede etablert møte, enten i form av en beskyttelse og en avisning i det andre barn tar kontakt, eller gjennom å vise preferanser for enkelte barn. Dette viser seg eksempelvis gjennom avvisningen av barn ut fra visse kriterier for deltakelse i hoppeaktiviteten²⁴, eller ved at barn verbalt uttrykker at andre barn ikke får være med inn i garderoben²⁵, samt gjennom at barn gir uttrykk for at plassen for tråbilen er forbeholdt spesifikke barn i en felles kjøreaktivitet som flere barn i utgangspunktet deltar i²⁶. Et felles rom kan forstås ut fra det som i tidligere studier er blitt beskrevet som en delt verden (jf. Johansson, 1999), rutiner og kulturer (jf. Løkken, 2000), og et felles-vi (jf. Greve, 2007). Betegnelsen av at barna skaper rom, gir samtidig en beskrivelse av fysiske avgrensninger, et sted eller en plass, der barna ut fra sin kroppslige forankring skaper et rom med et visst innhold og en kommunikasjonskarakteristikk. Et felles rom kan dermed forstås ut fra

²⁴ Jf. observasjon 9

²⁵ Jf. observasjon 4

²⁶ Jf. observasjon 1

Merleau-Pontys (1994) beskrivelse av den levde kroppens forankring i forhold til fenomener, og at sammenhenger skapes gjennom figur-bakgrunn, hvor barna kan åpne opp for gjenstander og enkelte barn, samtidig som andre barn og gjenstander utenfor et møte fremtrer mer som bakgrunn eller horisonter for figuren (eksempelvis et møte). De fysiske avgrensningene i et felles rom kommer til uttrykk gjennom at barna eksempelvis kryper inn under et bord²⁷ eller trekker seg inn i et hjørne²⁸, samt ved at de bruker kroppene til å oppta plassen på madrassen²⁹. Eksempler fra denne studien gir dermed støtte til Skånfors' mfl. (2009) studie og deres beskrivelser av at barn skaper seg rom ved at de som gruppe, eller mer individuelt, forsøker å gjøre seg utilgjengelig for andre barn. Denne studiens tilbyr også en forståelse av et felles rom som en dimensjon av intersubjektivitet og som en eksistensiell del av barnas være-til-verden.

De felles rommene som barna skaper sammen innehar en kommunikasjon som også uttrykker emosjoner mellom barna, eller det som kan betegnes som en atmosfære (jf. Bollnow, 1944; Johansson, 2013). Dette kan fremtre både som glede og latter, men også som konflikter og uenigheter. Det emosjonelle aspektet støttes også opp i Merleau-Pontys (2002) beskrivelser av at emosjoner som trer fram gjennom kroppslige uttrykk i en kommunikasjon, er noe som utfolder seg mellom de som er involvert i kommunikasjonen. Barna skaper dermed, i møter med hverandre, et felles rom som kan komme til uttrykk, ved at de verner det eller beskytter det. Barna kan også skape et mer fysisk avgrenset område, hvor kommunikasjonen gir rommet en viss emosjonell valør eller det som kan betegnes som en atmosfære.

I likhet med et felles rom kommer et mer personlig rom særlig til uttrykk i det andre barn forstyrrer det eller trenger inn i en mer personlig aktivitet. Barna viser at de ved hjelp av gjenstander kan skape aktiviteter

²⁷ Jf. observasjon 2

²⁸ Jf. observasjon 13

²⁹ Jf. observasjon 14

og en slags grense for hvilke gjenstander som er del av denne mer personlige aktiviteten. Dette blir framtreddende gjennom at andre barn eksempelvis engasjerer seg i de samme gjenstandene³⁰. Et personlig rom kommer også til uttrykk i en mer fysisk form, som eksempelvis gjennom at barn flytter seg når andre barn tar initiativ til et møte³¹, eller ved at barn setter seg i en slags «gjemmestol» og trekker ned et forheng³² – som en distanse mellom det personlige og den verden som en influeres av. Ut fra Merleau-Pontys (1994, 2002) livsverdenbegrep «væren-til-verden» vil det alltid være noe personlig til stede i møter med andre mennesker. Merleau-Ponty (2002) viser at den levde kroppen innehar en erfaring som skaper sammenhenger og muligheter i møte med fenomener, samt at det i møter med den andre alltid er noe hos den andre som er skjult for oss. Barna i denne studien beveger seg i barnehagen, en betydningsfull del av deres livsverden, og det at barna skal skape en forståelse av og sammenhenger med fenomener som de møter i sin livsverden (som en helhet), kan både være kimen til møter karakterisert som kontinuitet og brudd i kommunikasjonen mellom barn som møtes i barnehagen. Barna gir uttrykk for både et felles fokus og en personlighet i møte med hverandre. Det personlige rommet omhandler barnas personlige uttrykk for hva de verner om eller forsøker å ivareta, noe som kommer til uttrykk hos barna som rettigheter knyttet til gjenstander, aktiviteter og det å være alene, samt som en ivaretagelse av den personlige integriteten (respekt og fravær av krenkelser). Et personlig rom influeres av et felles rom, og motsatt. Barna inngår i møter der både et felles rom og et mer personlig rom skal ivaretas. Denne dynamikken er i denne studien framtreddende i ulike møter som kan betegnes som kontinuitet, der variasjoner har sin bakgrunn i ulike kommunikasjonsformer og i hvilken grad møtene preges av personlige preferanser eller er basert på en aktivitet.

³⁰ Jf. observasjon 19

³¹ Jf. observasjon 23

³² Jf. observasjon 24

Gjensidighet - dialogen

I møter som kan karakteriseres som gjensidighet, viser barna en åpenhet til hverandres initiativer. Dialogen blir i denne studien definert som en vekslevirkende oppbygging av et innhold, der barna svarer, utfordrer og videreutvikler ulike initiativ som blir tatt. Dette kommer eksempelvis til uttrykk i møtet mellom Karl og Anders, der de både utforsker og utfordrer duken på bordet, i tillegg til at de følger opp hverandres initiativ³³

Dialogen som kommunikasjonsform i barnas møter gir støtte til det som i tidligere forskning beskrives som en form for produsent av en allerede pågående handling (jf. Corsaro, 1997). Den dialogiske relasjonen hviler på deling av felles følelser, forståelse og hensikter (jf. Løkken, 2004). Møtet influeres av et felles fokus, en form for etterligning, at flere tar initiativ, og der positive følelser dominerer (jf. Michélsen, 2004), og det som betegnes som *elaboration* – at deltakerne tilfører noe nytt til den aktuelle situasjonen (jf. Holgersen, 2004). Også studier som retter seg mot barns individuelle strategier, trekker frem at «populære barn» engasjerer seg gjennom å ta ulike initiativer, gir svar som har relevans til foreliggende initiativer, og gjenkjenner og forstår den emosjonelle tilstanden hos andre. Dessuten preges kommunikasjonen av en gjensidighet i form av en utvidende turtaking (jf. Burleson mfl., 1992; Hazen & Black, 1989; Walker, 2009). Gjensidighet, turtaking, eller det at barnehagebarn skaper relasjoner sammen ved at de vekselvis bygger opp et innhold lag på lag, er noe som tidligere studier i stor grad fremhever som det sentrale aspektet i kontinuerlige møter mellom barn. Samtidig gir barna i denne studien uttrykk for at ulike møter med ulike kommunikasjonskarakteristikker glir over i hverandre, og kontinuitetsaspektet er også tilstedeværende i møter der dialogen uteblir.

³³ Jf. observasjon 2

Dynamikk mellom gjensidighet og inspirator

Kontinuiteten i barnas møter, og de felles rommene de skaper, kommer til uttrykk i denne studien som noe mer enn det som er karakteristisk for dialogen. Kontinuiteten viser seg også i møter der det i stor grad er ett barn som tar de ulike initiativene. Møtene mellom barna og karakteristikken av dem fremstår dermed som mer glidende overganger, der møter kan gå fra å være en dialog til å være en kommunikasjon der noen barn inspirerer og andre barn betrakter og bekrefter inspirasjonen. Alle møter innehar et aspekt av aktivitet - det er en del av et tredje som barna møtes gjennom (jf. Løgstrup, 2010). Initiativet til å opprettholde en aktivitet, videreutvikle den eller komme med nye ideer fremstår i varierende grad i møtene mellom barna som at noen barn inspirerer og andre barn betrakter og bekrefter inspirasjonen. Møter som kan karakteriseres som gjensidighet fremstår tidvis som at ett barn i større grad motiverer og har initiativet, og møter som kan karakteriseres som inspirator, kan også inneholde en form for dialog – bekræftende øyeblikk. Denne studien kan således være et bidrag til en annen forståelse av kontinuitet i møtet. Kommunikasjonen mellom barna kan gå fra karakteristikken gjensidighet til karakteristikken inspirator, og motsatt. Disse glidende overgangene skaper dermed en dynamikk i barns møter, som kan beskrives som kontinuitet.

Inspirator – en veiviser?

Det karakteristiske for inspirator er at møtet i stor utstrekning mangler dialog, og en manglende åpenhet til en vekselvirkende oppbygning av en felles aktivitet. Analysen viser at det i stor grad er ett barn som tar initiativ, og at ett eller flere barn bekrefter dette, noe som både gjelder for møter som er mer aktivitetsbaserte, og møter der barna gir uttrykk for personlige preferanser³⁴. Betegnelsen inspirator kan gi assosiasjoner til mer individuelle egenskaper eller en væremåte hos bestemte barn, men inspirator forstås i denne studien som en kommunikasjonskarakteristikk

³⁴ Jf. observasjon 3 og 9

som skapes gjennom at to eller flere barn kommuniserer sammen. Det at bekreftelsen av de ulike initiativene opprettholdes, samt at det oppstår «bekreftende øyeblikk» også fra inspiratoren, ser dermed ut til å være viktig for at møtet opprettholdes³⁵ – at det blir kontinuitet. Graden av «bekreftende øyeblikk», det at alle barn bekrefter et felles fokus, og det at inspiratoren også følger opp initiativ fra andre barn, er med på å skape en dynamikk der møtet også kan gli over mot møter karakterisert som gjensidighet. Det å være inspirator, eller det å følge andres initiativ, blir i tidligere studier betegnet som mer uheldige samspillmønstre (jf. Sommer, 1997) eller som en beskrivelse av «mindre populære barn» (jf. Ruud, 2010; Walker, 2009). Denne studien tilbyr en annen forståelse av *de yngste* barnas kommunikasjon – som mer dynamisk. Barna viser i denne studien at kommunikasjonen mellom dem når de skal skape et innhold til et felles rom, også kan veksle mellom gjensidighet og det å være inspirator, hvor det å være inspirator også kan være viktig for barnas forståelse av verden, og for at møtene mellom dem opprettholdes.

En inspirator kan beskrives som en person som inspirerer og/eller motiverer andre. Barna er i bevegelse, og de retter seg mot en verden som kan fremstå som ukjent for dem. Dynamikken mellom de ulike møtene karakterisert som kontinuitet kan forstås som at en utforskning av denne verdenen både kan skje gjennom en form for gjensidighet, og ved at et barn fremstår som en slags veiviser. Merleau-Ponty (2002) peker på at vårt senter for verden er i det miljøet som verden viser oss, men at dette miljøet ikke nødvendigvis er vårt «hjemlige miljø». Vi er kastet inn i en verden (jf. Heidegger, 2007), og denne verdenen kan oppleves fremmed fra det «hjemlige». Barnehagen er en verden som barn på et vis kastes inn i, og den oppleves som fremmed. Barna i denne studien beveger seg i en utdanningsinstitusjon med flere store rom sammen med flere andre barn og voksne. Barnehagen kan forstås som et perseptuelt felt, det som kan beskrives som et mulighetens rom, bestående av et utall av fremtredende fenomener. I denne verdenen, eller

³⁵ Jf. observasjon 4

mer presist i denne delen av barns livsverden, kan inspirasjon og ideer fra andre barn åpne opp for erfaringer og forståelse. Når jeg går i et fremmed landskap, kan noen som kjenner dette landskapet vise vei (Merleau-Ponty, 2002). Når detaljer i et landskap «pekes» ut, er det noen som allerede har sett disse detaljene. Det er noen som allerede vet hvor vi skal stå, eller ankre, samt hva en skal rette seg mot for å kunne erfare. En inspirator kan ha en veivisende funksjon, og en slik kommunikasjonsform kan både være nødvendig for at møtet opprettholdes, og kan oppleves som noe ettertraktelsesverdig av andre barn.

Møtene mellom de yngste barna der det er en kontinuitet i møtet, kommer dermed til uttrykk som noe mer enn det som kan karakteriseres som gjensidighet. Dette tolker jeg som at kommunikasjonen mellom de yngste barna trenger en mer variert beskrivelse av kontinuiteten i møtet. Denne studien gir således et bidrag til at beskrivelsen av kontinuitet rommer karakteristikkene gjensidighet og inspirator. Kommunikasjonen karakterisert som kontinuitet fremstår i denne studien som variert på bakgrunn av tilstedeværelsen eller fraværet av kommunikasjonsformen dialogen, der det er en variasjon med hensyn til hvem som tar initiativ (eller inspirerer), og hvordan dette følges opp. Barna skaper et felles rom som også influeres av et personlig rom, og det som barna møtes gjennom, er det tredje – uttrykk for personlige preferanser og/eller uttrykk for aktivitetsbaserte møter. Dette er denne studiens bidrag til en forståelse av det tredje i et møte.

Uttrykk for personlige preferanser i møtet

Gjennom at enkelte barn over tid søker hverandre og inngår i gjentatte møter der det er kontinuitet i møtene på tvers av aktiviteter, hvor barna også verner om og beskytter møtet og det felles rommet som de skaper, gir de uttrykk for det som beskrives som personlige preferanser. Barna gir også, i likhet med det som Grindheim (2011) beskriver, uttrykk for et slags hierarki av personlige preferanser. Dette kommer eksempelvis til

uttrykk ved at de forlater møter til fordel for andre barn³⁶, eller ved at de er med på å avvise barn som de også kan vise en preferanse for³⁷. Møter mellom barna som kan karakteriseres som gjensidighet, der de uttrykker personlige preferanser for hverandre, gir støtte til det som Greve (2007) beskriver som en vennsapsrelasjon. Ifølge Greve (2007) skapes en vennsapsrelasjon gjennom flere møter over tid, der uttrykk for et felles-vi blant annet kan forstås ut fra det å skape mening sammen og knytte an til hverandres livsverden, uttrykk for å beskytte relasjonen og vennskapet, og at møtet innehar en etisk dimensjon. Mer personbaserte møter med karakteristikken gjensidighet, som er framtreddende i denne studien, innehar disse aspektene. Gjennom dialogen og en åpenhet til hverandre skaper barna et felles fokus på aktiviteter, og uttrykker en form for solidaritet ved at de blir værende i møte og verner om det i møte med andre barn³⁸.

Møter der det uttrykkes personlige preferanser, og hvor kommunikasjonen kan karakteriseres som inspirator, har også et uttrykk av et felles-vi der barna uttrykker en form for solidaritet ved å verne om møtet. Her er et felles fokus på en aktivitet samtidig mindre framtreddende. Greve (2007) gir en beskrivelse av vennskapets dialektikk, der hun understreker at et felles-vi innehar ulike elementer som gjør at vennskap også kan fremstilles som noe mer enn at det bygges opp rundt en gjensidighet. Jeg tolker dermed Greves resultater som at vennsapsrelasjoner i større grad omhandler en dynamikk mellom det som i denne studien beskrives som gjensidighet og inspirator, der barna uttrykker personlige preferanser for hverandre. Barna søker hverandre og inngår i gjentatte møter med hverandre, hvor inspiratoren kan fungere som en veiviser. Det som jeg tolker at barna i møter med denne type karakteristik uttrykker, står samtidig i kontrast til beskrivelser av eldre barns individuelle strategier og væremåter. Ruud (2010) viser eksempelvis i sin studie at avviste og ignorerte 4-5 åringer i barnehagen

³⁶ Jf. observasjon 15

³⁷ Jf. observasjon 14

³⁸ Jf. observasjon 1

ble kategorisert ut fra at de blant annet var dominerende og lite lydhøre for andres initiativer, at de ikke kunne forholde seg til andre barn og leketemaer over tid, eller ved at barna var for passive og forsiktige i sin tilnærming til andre barn. Det at noen barn inspirerer, og at andre barn stort sett blir inspirert (som kan forstås som dominans og det å være passiv), kan være sårbart for dissonans og brudd; men møtene mellom barna i denne studien tilbyr også en forståelse for at det kan være et uttrykk som kan karakteriseres som kontinuitet med personlige preferanser.

Sårbarheten i de ulike møtene karakterisert som gjensidighet og inspirator, framtrer på bakgrunn av om barna gir uttrykk for et felles fokus på en aktivitet, eller ved at dette er mindre framtreddende. Sårbarheten handler også om hvordan et felles rom ivaretar et mer personlig rom (som kan omhandle rettigheter til gjenstander, aktiviteter, opplevelsen av respekt og det å unngå krenkelses). Også Greve (2007) viser at vennsrelasjoner innebærer konflikter og uenigheter, men dynamikken mellom det jeg beskriver som kontinuitet og brudd, og hvordan dette er relatert til glidningen mellom de ulike kommunikasjonsformene, er i mindre grad fremtreddende i Greves (2007) studie. Gjennom at møtet får en karakteristikk av inspirator, kan det føre til situasjoner som forstås mer som et vippepunkt mellom kontinuitet og det at det oppstår brudd. Det å gå inn i en mer veivisende funksjon kan dermed både være nødvendig for at møtet opprettholdes, og det kan være videreutviklende for et felles innhold³⁹, samtidig som det finnes en risiko for at det kan føre til dissonans og brudd⁴⁰. Dynamikken mellom gjensidighet og det å være en veiviser, som er framtreddende i barnas møter i denne studien, kan dermed være et bidrag til en ny forståelse av det som i tidligere studier kan betegnes som kontinuitet – eksempelvis vennsrelasjoner, kameratkultur og toddlerkultur.

³⁹ Jf. observasjon 3

⁴⁰ Jf. observasjon 12

Uttrykk for aktivitetsbaserte møter

Greve (2007, 2009) relaterer sin studie blant annet til Løkken (2000). Greve ønsker å gi en beskrivelse av relasjoner mellom barn i alderen 1-3 år som fremstår som tettere, og der barn uttrykker sterke preferanser for hverandre. Løkkens (2004) beskrivelse av lekerutiner med store gjenstander og ved bruk av kroppen (eksempelvis *løperutinen*) kan minne om møter mellom barn som i denne studien er mer aktivitetsbaserte, og kommunikasjonen har karakteristikken gjensidighet. I slike møter skaper barna ulike mønstre som følges. Dette kommer eksempelvis til uttrykk ved at barna beveger seg i en sirkel med hver sin lastebil⁴¹, eller ved at barna løper frem og tilbake i rommet⁴². I motsetning til at barna i møter der det uttrykkes personlige preferanser, kan verne om og beskytte et etablert felles rom, fremstår aktivitetsbaserte møter karakterisert som gjensidighet som åpne – både når det gjelder det å delta og det å kunne trekke seg ut av aktiviteten (for så å eventuelt komme tilbake igjen). Det at det er gjensidighet, blir framtrædende ved at aktiviteten kan utfordres og videreutvikles, eksempelvis ved at barn stiller seg i midten av et rom og forsøke å fange de som løper forbi⁴³, samtidig som aktiviteten kan oppløses dersom mønsteret brytes – for eksempel ved at sentrale elementer i dette mønsteret fjernes⁴⁴. Åpenheten, og det at det ikke er noen uttrykt eier av aktivitetsbaserte møter med karakteren gjensidighet, gjør at møtet i mindre grad preges av konflikter. Mangel på uenighet og konflikter i møter med denne kommunikasjonskarakteristikken får dermed likhetstrekk med Løkkens (2000, 2004) funn, men i motsetning til hennes beskrivelse av en noe problemfri toddlerkultur, fremstår møtene mellom barna i min studie som noe som både inneholder kontinuitet, uenigheter, konflikter og brudd. Møter med karakteristikken gjensidighet som er aktivitetsbaserte,

⁴¹ Jf. observasjon 6

⁴² Jf. observasjon 8

⁴³ Jf. observasjon 8

⁴⁴ Jf. observasjon 7

er denne studiens bidrag til beskrivelser av et møte som fremstår som åpne for andre barn.

En litt annen beskrivelse av mer aktivitetsbaserte møter er de møtene der det er uttrykk for en felles aktivitet, hvor kommunikasjonen kan karakteriseres som inspirator. Møter med denne karakteristikken kommer til uttrykk gjennom at aktiviteten har en tydelig eier som setter noen rammer både for innholdet og hvem som kan delta⁴⁵. Et barn tar her initiativ til en aktivitet, og det oppstår et felles fokus gjennom at andre barn bekrefter dette initiativet. Møtet fremstår samtidig som sårbart. Det kan oppstå uenigheter og konflikter grunnet i en manglende åpenhet ut fra at det stilles visse kriterier for å delta, i tillegg til at barna som er engasjert i aktiviteten, må opprettholde en bekreftelse av en inspirator og de reglene som kommer til uttrykk. Lignende møter beskrives av Sommer (1997) som sosial iscenesettelse, der en inspirator blir betegnet som en solist. Sommer trekker fram at den som styrer, fremviser komplekse og kompetente ferdigheter, samtidig som at solistens utfoldelse av individualitet må foregå i overensstemmelse med andre barn som denne opptrer sammen med. En solist kan samtidig forstås som selve attraksjonen i en aktivitet, der de andre deltakerne i større grad blir bakgrunnen (en viktig sådan) for at solisten skal kunne skinne. Det å være en inspirator kan også fremstå som å være en veiviser som gir uttrykk for ideer og muligens nye erfaringer, hvor det både kan være nødvendig og viktig at inspiratoren skaper et felles fokus og en erfaring for alle involverte barn i møtet. En inspirator, og det å være en veiviser når det gjelder å skape en felles aktivitet, kan være et bidrag til en relasjonell beskrivelse, der dynamikken i barnas kommunikasjon også kan føre til at barna i aktiviteten eller «konserten» pendler mellom å være den som inspirerer og den som blir inspirert.

⁴⁵ Jf. observasjon 9

6.1.2 *Dissonans og brudd – som fenomenologisk tema*

En kommunikasjon karakterisert som dissonans kommer til uttrykk ved at barna i et møte ikke åpner opp for hverandres uttrykk og initiativer. Det at barna ikke har et felles fokus på en aktivitet, gjør at dissonansen fremstår som det tredje som barna møtes gjennom. Et møte som kan karakteriseres som dissonans, kan vedvare⁴⁶, men det kan også oppstå og opphøre mer øyeblikkelig⁴⁷.

Dissonans kommer til uttrykk i møtene mellom barna som noe mellomliggende mellom kontinuitet og brudd. Manglende bekreftelse kan forstås som en ulik kroppslig forankring som barna har i møte med et fenomen, hvor ulike ståsteder eller forståelser kan medføre en manglende bekreftelse av den andres uttrykk i møte med «samme» fenomen. Møtet og det felles rommet barna skaper, kan bli sårbart – det kan oppstå brudd. Dissonans kan oppstå som en mer glidende overgang mellom en gjensidig åpenhet og bekreftelse, det at enkelte barn åpner opp for og bekrefter en inspirator, og videre til at barna ikke åpner opp for og bekrefter hverandres initiativer. Dissonans kan samtidig fremstå som mindre glidende, i det barna går fra å bekrefte hverandre til det å ikke bekrefte hverandre. I likhet med at dissonans kan føre til brudd⁴⁸, kan det også gli over til møter som kan karakteriseres som kontinuitet⁴⁹. Dissonans blir dermed noe mer enn en kommunikasjonskarakteristikk som videre kan føre til brudd, ettersom dissonansen også er viktig for dynamikken i barnas kommunikasjon ved at den kan bidra til en videreutvikling av ideer og forankringer i møter karakterisert som kontinuitet.

I tidligere studier har det vært fokusert på det som kan beskrives som uenighet eller forhandlinger mellom barn (jf. Alvestad, 2010; Greve, 2007; Johansson, 1999; Karlsson, 2009; Michélsen, 2004). Uenigheter

⁴⁶ Jf. observasjon 10

⁴⁷ Jf. observasjon 18

⁴⁸ Jf. observasjon 12

⁴⁹ Jf. observasjon 11

og forhandlinger er tidligere blitt beskrevet ut fra rettigheter til gjenstander, relasjoner og innhold i aktiviteter, og forhandlinger mellom de yngste barna har blitt løftet frem som viktig for barnas utvikling og læring. Søkelyset for tidligere studier har ikke rettet seg mot en dynamikk mellom møter karakterisert som kontinuitet og brudd. Dissonans kommer også til uttrykk som noe annet enn det som i tidligere studier av møter mellom barn blir beskrevet som forhandlinger (jf. Alvestad, 2010). Dissonans forstås i denne studien som en kommunikasjonskarakteristikk, og ikke en strategi eller en forhandling. Dissonans blir mer en kroppslig forankring relatert til et fenomen, hvor barna i møtet engasjerer seg i det samme fenomenet ut fra ulike forankringer. Dette tolker jeg eksempelvis ut fra møtet mellom Frode og Egil som engasjerer seg i karusellen som er snudd på hodet, hvor Frodes og Egils uttrykk kan forstås som ulike uttrykk for deres forankring i møtet med «karusellen»⁵⁰. Lignende eksempel på en ulik forankring kan også forstås ut fra Anders' og Egils møte med bilmatten, hvor bilmatten både kommer til uttrykk som en vei hvor man kan kjøre med ulike biler, og som en plass eller et sted for å bygge et hus⁵¹. En forhandling gir mer en beskrivelse av å komme fram til en enighet (samtidig som det også kan oppstå brudd i forhandlinger), der det tas i bruk ulike strategier eller verktøy. En dissonans kan også føre til kontinuitet eller brudd, der barna muligens tar i bruk ulike strategier, men dette blir mer en videreføring av den kroppslige erfaringen av en dissonans. I motsetning til Alvestads (2010) beskrivelser av at forhandlingene sjeldent førte til avvisninger, viser barna i de ulike møtene med hverandre i denne studien at dissonans i stor grad også kan føre til brudd og avvisninger.

Analysen viser at en dissonans og et brudd kan oppstå når barna ivaretar et felles rom⁵², og forsvarer rettigheter til ulike gjenstander⁵³, og aktiviteter (hva de skal gjøre med gjenstanden). Dissonans og brudd kan

⁵⁰ Jf. observasjon 20

⁵¹ Jf. observasjon 21

⁵² Jf. observasjon 13

⁵³ Jf. observasjon 19

også oppstå gjennom barnas plasseringer i forhold til gjenstander og de aktivitetene de skaper⁵⁴, ivaretagelsen av en personlig integritet⁵⁵ og en uttrykt rett til å få være alene⁵⁶. Det at barna ivaretar et felles rom og uttrykker rettigheter til gjenstander og det at deres personlige integritet ivaretas, gir støtte til det som Johansson (1999) beskriver som framtrede i barnas uttrykk for etikk i møter med hverandre. Johansson viser til at etikk kan forstås som noe etterstrebbesverdig: det som barna erfarer og uttrykker som noe positivt eller negativt, rett eller galt. Etikken blir særlig framtrede i møter preget av uenigheter og konflikt, som kan minne om møtene som i denne studien beskrives som dissonans. Etikk er samtidig noe annet, ettersom den viser til kroppslige erfaringer og en kroppslig forankring med hensyn til hva som er etterstrebbesverdig i møtet med andre. Dissonans blir i større grad en kommunikasjonskarakteristikk der etikken kan komme til uttrykk. Etikken blir dermed også et aspekt ved den kroppslige forankringen som kan fremstå i møter karakterisert som kontinuitet i denne studien, noe eksempelvis Johansson (1999) viser til ut fra barns uttrykk for omsorg for hverandre. Barns uttrykk for etikk, og deres uttrykk for rettigheter og ivaretagelse, kan dermed være framtrede i det som er karakteristisk for kontinuitet, dissonans og brudd, og denne studien gir således også et bidrag til dynamikken i kommunikasjonen der etikken kan komme til uttrykk.

Ivaretagelsen av et felles rom

Analysen viser at brudd kan ha sin bakgrunn i en opplevd rett til et felles rom. Det å ivareta et felles rom kommer til ved at barn avviser andre barn, eller ved barna forsøker å skape fysiske grenser, som eksempelvis å bevege seg inn i hjørner eller garderoben eller kripe inn under et bord. I tidligere forskning som omhandler møter mellom barn, støttes det opp

⁵⁴ Jf. observasjon 21

⁵⁵ Jf. observasjon 16

⁵⁶ Jf. observasjon 22

om lignende funn med hensyn til det å avvise og det å skape mer fysiske avgrensninger for å ivareta et møte (jf.; Corsaro, 1997; Greve, 2007; Johansson, 1999; Singer & Hännikäinen, 2002; Skånfors mfl., 2009). Ved å bruke betegnelsen ivaretakelse istedenfor termer som beskyttelse eller det å verne om, får avvissingen eller det å trekke seg vekk en annen betydning, noe som også gjenspeiler de ulike karakteristikkene som kan være betegnende for møtet. Gjennom at noen barn trekker seg vekk og avviser andre barn, kan de styrke den personlige preferansen til hverandre. Det kan tolkes som at tilhørigheten mellom barna blir tydeligere. Dette støtter opp om det som Greve (2007) løfter frem, nemlig at en avvissning eller det å gjemme seg vekk kan bidra til å styrke det som hun betegner som et felles-vi. Det å ivareta kan gi assosiasjoner til å være varsom med noe som kan være skjørt, og dette med skjørheten i møter mellom barn i barnehagealderen er også blitt beskrevet i tidligere studier (jf. Corsaro, 1997). I denne studien viser jeg samtidig til at en ivaretakelse av et felles rom kan tolkes på ulike måter, hvor kommunikasjonskarakteristikken og hva i det tredje barna møtes gjennom har betydning for dette. Denne studien kan dermed forstås som et bidrag til en utvidet forståelse av hvordan barn ivaretar et møte og et felles rom mellom seg, der betydningen av en avvissning vil kunne variere ut fra innholdet i møtet som ivaretas.

Møter som er mer basert på aktiviteter der kommunikasjonen kan karakteriseres som inspirator, fremstår som åpne for enkelte barn ut fra visse kriterier som settes av det barnet som uttrykker et eierskap til aktiviteten. Avvissingen av andre barn i et møte med denne karakteristikken kan også forsterkes ved at andre barn som er engasjert i aktiviteten, uttrykker konformitet til inspiratoren. I eksemplet med hoppetårnet blir et barn avvist på bakgrunn av at han oppleves å være for liten til å delta i aktiviteten. Det at det oppstår dissonans og avvissninger mellom barn i 2- og 3-års-alderen i møte med barn som er yngre er noe som også er framtredd i andre møter mellom barna⁵⁷. Det å skape et

⁵⁷ Jf. observasjon 3, 4 og 23

felles fokus gjennom inspirasjon kan forstås som barnas kroppslige erfaringer. Erfaringen til den levde kroppen influeres av en verden og skaper utgangspunkt for den kroppslige forankringen i møtet med verden og dens fenomener (jf. Merleau-Ponty, 1994, 2002). Den erfaringen barna har nå de skaper en forståelse av verden, framheves av Bengtsson (2013a) og hans beskrivelse av at barn skaper mening ut fra erfaring i deres levde historie. Barn har ulike erfaringer, også fordi de har ulike levealder. De ulike erfaringene kan skape dissonans og medføre avvísninger. Lignende funn fremheves også i Johanssons (1999) og Palmadottirs (2015) studier, hvor eldre barna i større grad beskytter sine møter mot yngre barn. Det at barna gir uttrykk for en ivaretagelse av mer aktivitetsbaserte møter karakterisert som inspirator, tolker jeg dermed som at avvísningen omhandler en kroppslig erfaring av hvilke kriterier inspiratoren anser som viktige for at aktiviteten skal opprettholdes, i tillegg til at en avvísning også kan styrke barnets eierskap.

I motsetning til mer aktivitetsbaserte møter, som enten er åpne for alle barn eller for noen ut fra visse kriterier, fremstår møter der det uttrykkes personlige preferanser, som mer lukkede. En avvísning og en ivaretagelse av møter der det uttrykkes personlige preferanser, kan samtidig virke å ha litt ulike betydning ut fra om møtet kan karakteriseres som gjensidighet eller inspirator. I møter med karakteristikken gjensidighet, hvor barna uttrykker et felles fokus på en aktivitet, kan man tolke en avvísning som en ivaretagelse av kommunikasjonen i møtet og den felles oppbygningen av ulike aktiviteter som kommunikasjonen fører til. Avvísningen kan dermed tolkes som at den retter seg mer mot å ivareta et allerede etablert innhold⁵⁸. I møter som er mer karakteristiske for inspirator, der det kan være fravær av et felles fokus på en aktivitet, kan en avvísning forstås som at den i større grad er et uttrykk for et felles fokus. I en streben etter å skape et felles fokus, hvor det tas hyppige initiativer til å skape ulike aktiviteter, kan en avvísning bli det som barna

⁵⁸ Jf. observasjon 2

møtes gjennom⁵⁹ – et felles tredje. I enkelte møter med karakteristikken inspirator kan avvisningen dermed tolkes mer som innholdet som bidrar til å ivareta møtet.

Johansson (1999) viser at det å verne om et møte kan forstås som en eksistensiell kvalitet. Barna skaper et psykisk og et fysisk område av mening, som de opplever at de rett til å beskytte. Analysen i denne studien viser også at barns uttrykk for å ivareta møtet kan tolkes som en eksistensiell kvalitet, men at det eksistensielle ved møtet samtidig fremstår som forskjellig på bakgrunn av kommunikasjonsformer og hva barna møtes gjennom. Det eksistensielle kan rette seg mot et møte der ulike aktiviteter skapes vekselvirkende av barna, og det kan omhandle et mer sårbart møte med personlige preferanser der barna mer strever med å skape et felles fokus. Denne studien viser dermed til en mer variert bakgrunn for at ulike møter ivaretas, enn hva som er blitt beskrevet i tidligere studier (jf. Greve, 2007; Grindheim, 2011; Johansson, 1999; Michélsen, 2004; Skånfors, 2010). Analysen viser at barna som avvises, også får en ulik «funksjon» i det etablerte møtet hvor avvisningen forekommer. Siden avvisningen fremstår som en ivaretagelse av noe som kan tolkes som noe eksistensielt, et innhold som barna i det etablerte møtet skaper sammen, omhandler den i mindre grad en bestemt væremåte hos det barnet som blir avvist. Denne studiens beskrivelse av dynamikken i kommunikasjonen i barns møter, der avvisning kan forstås som en ivaretagelse, kan dermed være et bidrag til at avvisning beskrives på en annen måte enn når man har søkelys på barns individuelle strategier og væremåter.

Ivaretagelse av et personlig rom

Analysen viser at brudd også kan framtre som en ivaretagelse av et personlig rom. Dette kommer til uttrykk som rettigheter til gjenstander, aktiviteter og personlig integritet, samt en rett til å få være alene. Barnas

⁵⁹ Jf. observasjon 4, 5 & 11

ivaretagelse av et personlig rom kan være gjeldende for møter der barn engasjerer seg i en allerede etablert personlig aktivitet, og det kan være framtreddende innad i et mer etablert felles rom. Disse framtreddende aspektene ved ivaretagelsen av et personlig rom kan tolkes som om de er tilstedeværende og berøres simultant, samtidig som at enkelte møter, vil kunne være mer sårbare dersom det skulle oppstå dissonans som omhandler mer spesifikke aspekter. Eksempelvis er møter med karakteristikk inspirator, både når de er basert på aktiviteter og uttrykk for personlige preferanser, møter der barna gir uttrykk for en kontinuitet selv om det i større grad er inspiratoren som tar initiativ til aktivitetene.

Ivaretagelsen av en personlig integritet kan forstås som et uttrykk for respekt og det å unngå kroppslige⁶⁰ krenkelser. Dette kan tolkes som et uttrykk for den frustrasjonen, fortvilelsen, redselen eller ubehaget som barna viser overfor dissonans rundt eksempelvis gjenstander⁶¹, det å få sand ned i nakken⁶², eller ved at barn fysisk blir holdt igjen⁶³. Det at den personlige integriteten berøres, er dermed et aspekt ved det personlige rommet som kan være framtreddende med hensyn til rettigheter til gjenstander, aktivitet, og det å være alene. Ivaretagelsen av en personlig integritet kan samtidig også være noe som oppstår mer som et eget fenomen, gjennom eksempelvis et uttrykk for manglende respekt og kroppslige krenkelser ved at noen blåser gjentatte ganger på håret⁶⁴. Vedvarende dissonans kan forstås som en opplevelse som vil kunne berøre respekten og innebefatte krenkelser. Kroppslige ubehag, og det at barn med sin væremåte kan virke skremmende og truende, vil kunne påvirke ivaretagelsen av den personlige integriteten. Barna viser at mer personlige uttrykk som kan forstås som manglende respekt eller opplevde kroppslige krenkelser, er noe som ofte fører til at møtet oppløses – at det oppstår brudd.

⁶⁰ Kroppslig er beskrivende for *den levde kroppen* (jf. Merleau-Ponty, 1994, 2002).

⁶¹ Jf. observasjon 18

⁶² Jf. observasjon 17

⁶³ Jf. observasjon 15

⁶⁴ Jf. observasjon 16

Retten til gjenstander kan komme til uttrykk som en dissonans innad i et felles rom⁶⁵, men også ved at flere barn engasjerer seg i samme gjenstand, og at det gjennom dette etableres et møte⁶⁶. Retten til gjenstander løftes også frem som et gjennomgående fenomen i tidligere forskning (jf. Alvestad, 2010; Johansson, 1999; Løkken, 2000; Michélsen, 2004; Parker mfl., 2005). Et engasjement med gjenstander ser også ut til å ha en sammenheng med gjenstandens form. Dissonans som omhandler gjenstander, kan forstås ut fra en kroppslig forankring, og de assosiasjoner som skapes av denne framtrædende formen. Gjenstander kan dermed i seg selv skape en inspirasjon, men jeg tolker det samtidig som at denne inspirasjonen også langt på vei er knyttet til barnas bruk av de ulike gjenstandene. Inspirasjon kan forstås som en bevegelse, og det å sette gjenstander i bevegelse kan skape inspirasjon og ideer for fremtrædende fenomener i mulighetens rom. Dette kommer gjerne særlig til uttrykk ved mer skapende aktiviteter som når barn setter sammen to skumgummi-biter til et tårn, eller når de engasjerer seg i noen biter med kitt⁶⁷. En dissonans og et uttrykk for retten til gjenstander fremstår dermed mer som en rett til de erfaringene og den inspirasjonen som gjenstandene gir. Retten til gjenstander omhandler med andre ord en rett til å gå i en slags dialog med gjenstandene (jf. Gadamer, 2010), noe som også fremheves i tidligere forskning der rett til gjenstander for barn i alderen 1-3 år i større grad tolkes som et uttrykk for en rett til utforskning (jf. Lich mfl., 2008; White, 2009). Gjenstander kan dermed knyttes til aktiviteter og den kroppslige bevegelsen som gjenstandene kan gi. Retten til en aktivitet kan tolkes som en dissonans ved den kroppslige forankringen i møte med en gjenstand⁶⁸, og på bakgrunn av kroppens plassering i rommet⁶⁹.

Ivaretagelse av et personlig rom kan også forstås som et uttrykk for retten til å være alene (det å kunne trekke seg vekk), der dette kan tolkes som

⁶⁵ Jf. observasjon 1

⁶⁶ Jf. observasjon 7 & 19

⁶⁷ Jf. observasjon 18

⁶⁸ Jf. observasjon 19

⁶⁹ Jf. observasjon 21

barnas kroppslige uttrykk ved å snu seg vekk, ved bruk av gester og verbale utsagn, og ved at de fysisk distanserer seg fra andre barn som tar kontakt. Barnas uttrykk for et ønske om å være alene er både fremtredende i et allerede etablert felles rom⁷⁰, og i etableringen av et møte⁷¹. Retten til å være alene fremstår både som en uttrykt rettighet, der barna gir uttrykk for en autonomi og et ønske om å kunne trekke seg litt vekk, og som et fenomen i møte med andre barn, enten i form av en mer personlig aktivitet eller ved at engasjementet for et etablert felles rom opphører. Retten til å være alene blir dermed mer en beskrivelse av en rettighet som barna uttrykker i kommunikasjon med andre barn, og det blir således noe annet enn det som beskrives som et sosialt isoleringsmønster (jf. Sommer, 1997), en sosialt tilbaketrukket væremåte (jf. Coplan & Ooi, 2014; Rubin mfl., 2010), eller det at barn har ulik motivasjon for å delta i møter med andre (jf. Nelson mfl., 2005; Rubin mfl., 2002). Retten til å være alene blir i denne studien et fenomen som må forstås ut fra situasjonen. Det å trekke seg vekk og skape egne aktiviteter må samtidig ikke gå på bekostning av møter med andre barn, ettersom det da kan gå fra en rettighet og til en mer eller mindre fast tilstand av å være alene. Barnas uttrykk for det som i denne studien tolkes som en ivaretagelse av et personlig rom og en rett til å være alene, kan dermed være et bidrag til en beskrivelse av de yngste barnas kommunikasjon med hverandre når det oppstår dissonans og brudd i et møte.

Dissonans – dynamikken mellom kontinuitet og brudd

Dissonans kan føre til brudd i kommunikasjonen på bakgrunn av en ivaretagelse av et felles rom og et personlig rom. Dissonans kan samtidig også føre til at kommunikasjonen glir over til det som er karakteristisk for kontinuitet. Analysen viser at det finnes ulike karakteristikk på møter som er beskrivende for kontinuitet, hvor kommunikasjonen i

⁷⁰ Jf. observasjon 22

⁷¹ Jf. observasjon 23 & 24

varierende grad også vil være karakteristisk for en dissonans i disse møtene. Hvordan dissonansen fremstår i kommunikasjonen mellom barna, og barnas uttrykk for møtets sårbarhet, vil også variere ut fra om møtet har en karakteristikk av gjensidighet eller inspirator. Med dette som bakgrunn vil det være viktig å gi en utvidet forståelse av kontinuitet og dissonans som kommunikasjonsbegrep. Gjennom denne utvidelsen gis det et bidrag til en beskrivelse av dynamikken og kompleksiteten, styrker og sårbarheter, i kommunikasjonen i de yngste barnas møter.

6.1.3 Kontinuitet – som kommunikasjonsbegrep

I dette avsnittet gis det en utvidet forståelse av kontinuitet som et kommunikasjonsbegrep, ved hjelp av teori og ut fra en livsverdenfenomenologisk forankring. Analysen viser at kontinuiteten handler om møter som etableres, og som er vedvarende her-og-nå. Samtidig viser kontinuiteten i et etablert møte eller et felles rom til at det skapes et innhold som strekker seg mot en uviss fremtid. Den opplevde erfaringen her-og-nå skaper en fortid i det den strekker seg fremover i tid.

Inspirasjon, og dialogen, det å skape og videreutvikle, fremstår som viktige aspekt ved kontinuiteten i barns møter. Det som i tidligere studier trekkes fram som sentralt for barns møter, det at barna etterligner hverandre (jf. Engdahl, 2011; Løkken, 2004; Michélsen, 2004), kan bidra til at møtet opprettholdes, og at initiativer tas og videreutvikles. En etterligning kan imidlertid også få trekk av det som i denne studien beskrives som å bekrefte. Kommunikasjonsformen å bekrefte kan bidra til at en initiativtaker får inspirasjon, og at det skapes et felles fokus. Det er samtidig gjennom dialogen at et eksisterende initiativ i større grad kan videreutvikles og eventuelt føre til ny forståelse – også for det barnet som har tatt det opprinnelige initiativet. Med utgangspunkt i en forståelse av at barna influerer hverandre, får åpenheten og dialogen også en annen betydning i barnas bevegelse mot en uviss fremtid. De møtene mellom barna som i denne studien karakteriseres som kontinuitet, viser dermed

at møter som vedvarer, og der barna engasjerer seg i hverandre, kan variere med hvordan barna skaper og videreutvikler ulike fenomener som de møtes gjennom. Graden av de ulike kommunikasjonsformene å *betrakte* og å *gå i dialog* får dermed betydning for beskrivelsen av kontinuiteten i møtet.

Kontinuitet – vane og videreutvikling med utgangspunkt i en fortid, her-og-nå, og en uviss fremtid

Det at barnas møter strekker seg utover i tid blir i denne studien framtrødende ved at eksempelvis nye initiativ tas, aktivitetene endrer seg, og kommunikasjonen mellom barna i et etablert møte kan endre karakteristikk. Tidsaspektet blir kanskje enda mer synlig siden det også er en kontinuitet som strekker seg utover møtene. Det oppstår gjentakende møter mellom barna i løpet av barnehagehverdagen(e), noe som er særlig framtrødende i form av de møtene der det uttrykkes personlige preferanser. På bakgrunn av erfaringene barna gjør her-og-nå, der de ikke nødvendigvis legger noen bevisst strategi for en framtid, skaper de et felles rom og et grunnlag for eventuelle fremtidige møter. Dette kan omhandle spesifikke aktiviteter, og/eller det kan basere seg på bestemte barn, en væremåte og et felles rom knyttet til emosjoner og en kommunikasjon med en spesifikk karakteristikk. I barnas møter med hverandre kommer dette som nevnt særlig til uttrykk i form av personlige preferanser; men også i mer aktivitetsbaserte møter gir barna uttrykk for en aktivitet som strekker seg fram i tid. Dette er eksempelvis framtrødende ved at barna stiller seg i en ende av rommet for å kjøre lastebilen over til den andre siden forbi det barnet som står i midten⁷², og ved at barna står i kø i påvente av å hoppe på hoppeslottet⁷³. Fremtidsaspektet ligger dermed innkapslet som en del av nåtidens erfaring, hvor nye erfaringer og en ny forståelse kan bidra til at et fremmed miljø oppleves som mer «hjemlig».

⁷² Jf. observasjon 7

⁷³ Jf. observasjon 8

Rammeplanen for barnehagens innhold tar utgangspunkt i et helhetssyn på barn der barns uttrykk og opplevelser av en verden her-og-nå skal ivaretas, samtidig som at barnehagen skal være en grobunn for «livslang læring» (Kunnskapsdepartementet, 2011). Rammeplanen gir dermed en beskrivelse av at barnehagen skal være en utdanningsinstitusjon som både ivaretar barnets nåværende erfaringer og barndommens egenverdi, og en institusjon som retter blikket framover og som skal tilrettelegge for en kunnskap som er viktig for fremtiden. Merleau-Ponty (2002) gir en beskrivelse av at vi lever i en nåtid, vi *er*. Våre erfaringer av en fortid, fundamentet for våre erfaringer og de fenomenene vi retter oss mot, vil aldri være den samme erfaringen som når jeg *levde gjennom* den. Det jeg forstår i dag, vil jeg kunne forstå på en annen måte i morgen. Min besittelse av min egen tid, min nåtid eller det at jeg *er*, er alltid en utsettelse av en livsfase der jeg fullt ut forstår, samtidig som denne livsfasen aldri helt kan nås på bakgrunn av at det vil komme nye øyeblikk, bundet opp av fremtidens horisont, som igjen krever en videre utvikling for å oppnå en full forståelse (Merleau-Ponty, 2002).

Vi lever i en historisk og en kulturell verden. Verden er samtidig tvetydig, ettersom den både er tilstedeværende her-og-nå og ved at den ligger foran meg som et samfunn som ennå er utforsket (Merleau-Ponty, 2002). I likhet med at det finnes en fortid, må det også være en fremtid. I det jeg strekker meg mot det uvisse, det som *skal bli*, så gjør jeg mine erfaringer i en nåtid – *jeg er*.

Som prinsipp er det å være menneske noe usikkert, ifølge Merleau-Ponty (2002). Hver person erfarer og forstår noe som sant internt, samtidig som disse erfaringene og forståelsene er innkapslet i en viss relasjon til andre – som for eksempel andre barn, voksne, barnehagens organisering og struktur eller politiske føringer. Analysen viser at barna møtes gjennom et tredje, og alle møter må også inneha et aspekt av aktivitet (jf. Løgstrup, 2010). En åpenhet til verden og fremtredende fenomener kan skape en ny forståelse; den kan influere kroppens erfaringer. Analysen viser til at det å gå i dialog i møte med andre barn og de initiativer som konstitueres,

kan bidra til en videreutvikling av innholdet i et møte eller et felles rom og de fenomenene barna møtes gjennom. Kroppen er samtidig også preget av en vane, ifølge Merleau-Ponty (2002). Barna kan rette seg mot fenomener ut fra kroppens vane og tidligere persepsjoner av verden. Som kommunikasjonsbegrep kan dermed kontinuitet beskrives som *en kroppslig erfaring av et fenomen, fremstått som en vane og en videreutvikling med utgangspunkt i en fortid, her-og-nå, og en uviss fremtid.*

Kontinuiteten i barns møter med hverandre, deres gjentakende møter og/eller opprettholdelse av aktivitet(er), kan dermed forstås ut fra en vane og som en videreutvikling av fenomener. Hvordan barna skaper aktiviteter i kommunikasjon med hverandre, vil influere kontinuiteten i møtet. Et felles fokus på aktivitet og en åpenhet til andres initiativer, kan bidra til en videreutvikling av aktivitetene og møtets innhold, noe som kan influere kroppens erfaringer av de fenomenene barna møtes gjennom. Det skjer en bevegelse fra her-og-nå mot en uviss fremtid. Et manglende felles fokus på aktivitet og en manglende åpenhet eller engasjement for å videreutvikle et initiativ, kan dermed medføre en kontinuitet som i større grad fremstår som en kroppslig vane av et fremtredende fenomen. Aktivitetsaspektet kan skape endringer i møtet og den personlige preferansen barna uttrykker for hverandre, der endringene kan ha sitt utgangspunkt i en dissonans.

6.1.4 Dissonans – som kommunikasjonsbegrep

I dette avsnittet gis det en utvidet forståelse av dissonans med utgangspunkt i teori og ut fra en livsverdenfenomenologisk forankring. Møtene mellom barna i denne studien, der det kan være en glidning mellom gjensidighet og det at noen i større grad opptrer som en veiviser, viser også at kommunikasjonen tidvis, og i varierende grad, kan karakteriseres som en manglende åpenhet og bekreftelse av hverandres initiativer og kroppslige uttrykk. Det kan oppstå vedvarende dissonans, eller øyeblikk av dissonans, som kan gjøre møtet sårbart for brudd (på

bakgrunn av en ivaretagelse av et felles og et personlig rom). Et øyeblikk av dissonans kan blant annet forstås som det som Goffman (1974) beskriver som «tvetydighetens øyeblikk», eller det som Stern (2003) kaller for «nå-øyeblikk» (som innehar en form for «weird phase» og «decision phase»), hvor det oppstår situasjoner som kan tolkes som om barna står på et vippepunkt mellom kontinuitet og brudd. Dissonans fremstår dermed også som en kommunikasjonskarakteristikk som kan føre til endring, og som kan gli over til en kontinuitet der bekreftelse av initiativer og kroppslige uttrykk kan føre til at barna både starter nye aktiviteter med et felles fokus og får nye erfaringer av seg selv, andre mennesker og den verden de beveger seg i. Også Merleau-Ponty (1994) viser til en definisjon på menneskekroppen som at den i en uendelig rekke med diskontinuerlige akter tilegner seg en betydningskjerne som overskrider dens evner, en prosess hvor kroppen åpner opp for nye erfaringer og forståelser. Dette kan eksempelvis beskrive dissonansen rundt en tråbil som videre fører til en felles aktivitet på madrassen⁷⁴, eller gjennom en dissonans rundt noen legoklosser som etter hvert går over til å kjøre til Tenerife⁷⁵. Dissonansen kan også forstås som et mindre framtreddende fenomen, hvor den eksempelvis kan omhandle hvilken vei barna skal krype på gulvet⁷⁶.

Beskrivelsen av dissonans, den manglende åpenheten og bekreftelsen, er noe som er til stede i varierende grad i de ulike møtene med ulik kommunikasjonskarakteristikk som kan være basert på ulike aspekter av det tredje. I lys av at dissonans kan føre til brudd, fremstår også de ulike møtene som mer varierte med tanke på sårbarheten både i at det kan oppstå dissonans, og med tanke på at møtet oppløses. Møtene med de ulike karakteristikkene gir ulike erfaringer som kan influere ivaretagelsen av et felles og et mer personlig rom, i tillegg til at de også kan influere et engasjement for fremtidige møter. Med utgangspunkt i en dynamisk forståelse av kontinuitet, dissonans og brudd, kan det være

⁷⁴ Jf. observasjon 1

⁷⁵ Jf. observasjon 3

⁷⁶ Jf. observasjon 2

behov for en utvidet forståelse av dissonans som en kommunikasjonskarakteristikk i barnas møter med hverandre.

Dissonans – flytende faser eller større sprang

Dissonans kan beskrives som en form for ustemthet når det gjelder barnas kroppslige forankringer i møte med et fenomen (jf. Merleau-Pontys beskrivelse av; den tilvante og aktuelle kropp i den regionale ontologien og i analysedelen). Dissonans er et begrep som eksempelvis blir beskrevet innenfor psykologien⁷⁷, harmonilæren⁷⁸, filosofien og pedagogikken. Bollnow (1969) trekker en sammenheng med dette og pedagogikken, som i den ene ytterkant er en kontinuitetspedagogikk, og mot eksistensfilosofiens ytterste betraktning av at menneskets væren har sitt grunnlag i kriser og brudd. Bollnow gir en beskrivelse av en diskontinuerlig pedagogikk, der menneskelivet som helhet ikke forløper som diskontinuitet, men at et kontinuerlig forløp fra tid til annen avbrytes eller går over i diskontinuitet eller en diskontinuerlig periode.

Som fenomen trer diskontinuiteten frem som en del av menneskets utvikling, og et mer romantisk bilde må vike for en utvikling preget av faser, sprang og brudd. Det er samtidig et skille mellom faser og sprang, hvor faser gjerne glir over i hverandre uten et bestemt overgangspunkt.

⁷⁷ Festinger (1962) gir en beskrivelse av kognitiv dissonans, som i hovedsak omhandler en inkonsistens mellom atferd og holdninger. Kognitiv dissonans kan beskrives som en tilstand eller en spenning som framtrer når et individ holder to samtidige kognisjoner (enhver kunnskap eller mening om samfunnet, om seg selv, og om sin egen væremåte) som er psykologisk inkonsistente, der det motsatte av den ene kognisjonen etterfølges av eller danner grunnlaget for den andre. Festinger fremhever at ettersom erfaringen av en dissonans fremstår som ubehagelig, motiveres mennesker til å forsøke å redusere dissonansen. Dette skjer enten gjennom å endre dem slik at de ulike kognisjonene fremstår som mer konsonant i forhold til hverandre, eller ved å forsøke å unngå situasjoner og informasjon som bidrar til dissonans.

⁷⁸ I musikken er harmoni eller harmonilære ett av tre grunnelementer (i tillegg til rytme og melodi), hvor harmoni er beskrivende for samklangens dimensjon. Dissonans og konsonans er to spenningsforhold som skaper en dynamikk i samklagen. Dissonans kan beskrives som en misklang eller en spenningsfylt samklang som krever en videre utvikling til en annen samklang. For at det skal gå over i en harmoni må dissonansen bevege seg over til konsonans (Snl, 2013b).

Et sprang fremstår som mindre flytende, og dette er noe Bollnow (1969) betegner som kriser. En krise er en forstyrrelse av det normale livsløpet. Bollnow viser til at dette er noe som kan komme plutselig og med en intensitet, hvor livet kan se ut til å stå på spill – og at en likevekt gjenopprettes når krisen er over. Ordet krise betyr atskillelse, avgjørelse, slutning eller dom. Krise kan også forstås som renselse, det å rense eller gjøre ren, der krisen fører til en renselsesprosess fra forurensning til ny renhet (Bollnow, 1969). Kriser omhandler avgjørelser og det å velge mellom to muligheter, eller en situasjon der to veier går i hver sin retning - og den ene må velges. Bollnow viser til at krisen ikke omslutter to innbyrdes likeverdige muligheter, men at det snarere dreier seg om et valg mellom rett og galt, godt og ondt, der valget må tas i den aktuelle situasjonen. Krisen kan i tillegg til å være et brudd på noe som ellers er kontinuerlig, også fremstå som noe nytt og helt annerledes.

Møtene mellom barna i denne studien er i varierende grad preget av en dissonans rundt framtrede fenomener. Dissonansen som framtrer i kommunikasjonen mellom barna, kan ha trekk av det som Bollnow (1969) beskriver som kriser. Som kommunikasjonskarakteristikk får imidlertid dissonans et annet innhold enn en krise, der krise også kan forstås som en tilstand. I psykologien kan kriser beskrives som en situasjon som en ikke kan forstå og mestre ut fra de erfaringer en har tilegnet seg, der belastningen kan true eller hindre tryggheten og livsutfoldelsen, samt utløse psykiske og fysiske stressreaksjoner (Snl, 2013a). Det vil dermed være mer nærliggende å betrakte dissonans som en ustemthet (jf. kroppens to lag) som kan fremstå som flytende faser eller sprang, der store sprang kan føre til det som beskrives som kriser (jf. Bollnow, 1969). Dissonansen kommer til uttrykk som en sentral del av barnas møter; den kan være en viktig del av samklangens dimensjon. Dissonansen kan føre til valg, og den kan oppleves som forstyrrende og ubehagelig, slik at barna kan gi uttrykk for et ønske om å redusere opplevelsen av den. Dissonans fører til en endring ettersom den på sikt går over til en kontinuitet eller ved at det oppstår brudd i

kommunikasjonen. Vel vitende om beskrivelsene av dissonans innenfor psykologien og harmonilæren vil jeg forholde meg til dissonans ut fra kommunikasjon og kroppslige erfaringer. Som kommunikasjonsbegrep kan dissonans dermed beskrives som *en ustemthet i den kroppslige erfaringen av et fenomen, erfart som mer flytende faser eller større sprang, forbundet med kontinuitet eller brudd i kommunikasjonen.*

Dissonansen kan skape endringer gjennom at den kan gå over til kontinuitet, og ved at den kan føre til brudd i kommunikasjonen. En dissonans kan videre fremstå som flytende faser eller større sprang, og opplevelsen av sprang gjør kommunikasjonen mer sårbar for brudd. Kontinuiteten kan beskrives ut fra en kroppslig vane eller en videreutvikling i møte med et fenomen. Analysen viser at barna skaper ulike felles rom som kan beskrives ut fra ulike kommunikasjonskarakteristikker, der et felles rom også influeres av ivaretagelsen av et personlig rom. Dissonansen i de ulike møtene som barna skaper, kan erfares ulikt, noe som også kan bidra til en sårbarhet med tanke på at det oppstår brudd i kommunikasjonen.

6.1.5 Dynamikken mellom kontinuitet, dissonans og brudd

Med utgangspunkt i kontinuitet og dissonans som kommunikasjonsbegreper gis det her en beskrivelse av dynamikken mellom kontinuitet, dissonans og brudd. Møtene mellom barna i denne studien kan tolkes som dynamiske, og ulike kommunikasjonsformer og ulike aspekter ved det tredje kan medføre en glidning mellom ulike møter karakterisert som kontinuitet. Enkelte barn gir uttrykk for at deres møter glir over til en form for gjensidighet, mens noen barn i større grad blir værende i møter karakterisert som en inspirator. Med bakgrunn i forståelsen av kontinuitet og dissonans som kommunikasjonsbegreper kan det gis en beskrivelse av sårbarheten i de ulike møtene som er karakterisert som kontinuitet, og av det at det kan oppstå brudd innad i et etablert felles

rom og i møte med andre barn. Det som er karakteristisk for møtet og det felles rommet som barna skaper, vil med andre ord kunne influere barnas opplevelse av en dissonans i det noen inspirerer eller inntar en veivisende funksjon.

Dissonans og gjensidighet

I møter som kan karakteriseres som gjensidighet, fremstår aktivitetene barna skaper, som en vekselvirkende oppbygning av et felles fokus, der barnas personlige rom i større grad ivaretas. I disse møtene kan en gjensidighet når det gjelder de aktivitetene som skapes, dermed tolkes som et bidrag til en utvikling som styrker en allerede eksisterende personlig preferanse, eller danne et grunnlag for en slik preferanse. Barnas personlige rom kan relateres til i hvilken grad kommunikasjonen i et felles rom ivaretar dette mer personlige rommet. I møter karakterisert som gjensidighet skapes det en autonomi med hensyn til å ta initiativ og det å gå i dialog med ulike fenomener.

Kommunikasjonen mellom barna i denne studien har trekk av det som Bollnow (1969) beskriver som befaling, formaning og appell. Ifølge Bollnow er befalingen en ytring som ikke åpner opp for en selvstendig påvirkning på den som befales. Formaningen har også et trekk av autoritet: det foreligger noen rammer for innholdet, samtidig som det ligger en frihet i det med hensyn til utførelsen. Appellen er derimot mer åpen og har en frihet både med hensyn til innholdet og utførelsen. Det som i denne studien beskrives som gjensidighet, kan forstås dit hen at det skapes et felles rom som innehar en ramme, men at det foreligger en åpenhet når det gjelder å bestemme og utvikle innholdet. Tilstedeværelsen av en åpenhet, der dialogen er framtrødende, ser dermed ut til å utvikle et innhold som i større grad ivaretar et personlig rom (der rettigheter til gjenstander, aktiviteter og den personlige integriteten ivaretas). Barna gir i slike møter uttrykk for at de ulike initiativene som tas gjenspeiler det å tone seg inn og ta den andres

perspektiv, og det å gi et svar som har relevans med tanke på et foregående initiativ, noe som i tidligere studier også blir fremhevet som sentrale for kontinuitet i møter mellom barn (jf. Engdahl, 2011; Greve, 2007; Løkken, 2004; Michélsen, 2004).

I møter der det skapes et felles rom med en karakteristikk av gjensidighet, framtrer det en kommunikasjon mellom barna som både kan ivareta det personlige og styrke det som barna skaper felles. Det skapes dermed felles rom som kan bygge på det Løgstrup (2010) beskriver som tillit, der barna i et gjensidig avhengighetsforhold og i et maktforhold ivaretar den etiske fordringen som de blir stilt overfor i møte med hverandre. Gjennom et felles rom, som ut fra barnas kommunikasjon fremstår som mer gjensidig med tanke på å utvikle et innhold, kan dette forstås som at barna skaper et tillitsforhold til hverandre som vil influere den personlige preferansen. Det kan skapes det som Schütz (2002) betegner som et erfaringsråd relatert til møtene med hverandre, hvor barna ut fra tidligere preferanser uttrykker tillit og solidaritet overfor hverandre. Det blir som om barna ut fra sin kroppslige forankring av hverandres væremåter (jf. Merleau-Ponty, 2002), uttrykker en trygghet for at deres initiativer og kroppslige uttrykk blir ivarettatt i møte med den andre.

Dissonans og aktivitetsbaserte møter

Et felles rom som har karakter av gjensidighet, hvor møtet i større grad er aktivitetsbasert, viser til et felles fokus på en aktivitet der barna er åpne for videreutvikling, deltakelse og det å kunne bevege seg inn og ut av aktiviteten. Barna gir dermed uttrykk for et felles rom som kan forstås mer som et opplevelsesfellesskap som kan tolkes dit hen at det ivaretar et personlig rom og en autonomi. Barna kan bryte ut av aktiviteten uten at innholdet i et felles rom berøres, og det å forlate en aktivitet kan fremstå som uproblematisk for både gjenværende barn og det barnet som

eventuelt inspireres av noe eller noen andre⁷⁹. Det gjentakende mønsteret i aktiviteten kan forstås som en rutine (jf. Løkken, 2004) eller en kontinuitet fremstått som en vane, samtidig som åpenheten også gir kontinuiteten preg av en videreutvikling. Barna gir uttrykk for en kroppslig forankring overfor aktiviteten, noe som gjør at en dissonans kan tolkes dit hen at den i større grad kan framtre som flytende faser.

Dissonans og uttrykk for personlige preferanser

Et felles rom der det er uttrykk for personlige preferanser er i større grad et uttrykk for et tillitsforhold til bestemte barn (jf. Løgstrup, 2010), der barna kan vise en form for solidaritet med hverandre, både innad i møtet i form av videreutvikling av aktiviteter og ved at dette som de har felles, ivaretas i møte med andre barn. Dissonans og brudd kan i møter med personlige preferanser forstås som et tillitsbrudd, hvor en endring eller en dissonans med hensyn til det som har vært «hjemlig» og trygt, kan medføre en dissonans som kan oppleves mer som et sprang. En kommunikasjonskarakteristikk som gjensidighet vil samtidig kunne skape et felles rom og en ramme som i større grad gjør det rustet til å tåle en dissonans – både innad og i møte med andre barn. Dissonansen fremstår også innad i et møte karakterisert som gjensidighet mer som en videreutvikling, eller som nye ideer tilknyttet en pågående aktivitet. Det skapes dermed et felles rom som kan forstås som en kontinuitet der det tidvis er dissonans.

Barna kan i møte med hverandre skape et felles rom med en emosjon eller atmosfære som ivaretar et felles rom, samtidig som det også ivaretar en individuell frihet, noe som kan bidra til at den personlige preferansen utvikler seg. Barna gir uttrykk for et felles rom der det er tillit, solidaritet, og trygghet, noe som kan forstås som en basis i den kroppslige forankringen når initiativer og innhold til aktiviteter skapes ut fra en gjensidig videreutvikling. Kontinuiteten fremstår som en videreutvikling

⁷⁹ Jf. observasjon 6 & 7

og en bevegelse mot en uviss fremtid. Møter karakterisert som gjensidighet kan dermed tolkes som at det skapes en ramme og et felles rom, som videre kan bidra til at dissonansen i større grad kan framtre som flytende faser.

Dissonans og inspirator

I møter karakterisert som inspirator som er mer aktivitetsbasert, skapes det en ramme for et felles rom der den individuelle friheten til å ta initiativer, gjennom utforskning og utfordring av fenomener, er mer forbeholdt inspiratoren og «eieren» av aktiviteten. Møtet mellom barna og den noe ensidige fastsettelsen av aktivitetens rammer gjør at møtet kan forstås som sårbart for at det kan oppstå dissonans og eventuelt et brudd. Kontinuiteten opprettholdes ved at et barn skaper en aktivitet som inspirerer de andre barna til en vedvarende betraktning og bekreftelse av de ulike initiativene. Dette kan være en krevende balansegang når det gjelder ivaretagelsen av barnas uttrykk av et mer personlig rom (gjenstander, aktiviteter, og en personlig integritet) – både for den som inspirerer og de andre barna som deltar i aktiviteten. Eierretten kan i henhold til Johanssons (1999) beskrivelse forstås som en eksistensiell opplevelse. Det å skape aktiviteter i møte med gjenstander er noe som det tilrettelegges for gjennom barnehagens utforming (som i stor grad består av gjenstander som barna kan utforske), i tillegg til at en utforskning av fenomener er med på å skape en forståelse av verden. Sårbarheten og spenningen ligger dermed i aktivitetsbaserte møter karakterisert som inspirator som en del av et mer eksistensielt spørsmål, ettersom en inspirasjon, ideer, et ønske om utforskning og en videreutvikling av fenomener også vil være gjeldende for de andre barna som deltar i aktiviteten. På bakgrunn av en uttrykt eierrett til gjenstander og aktiviteter får dermed ikke de andre barna muligheten til å utfordre og videreutvikle fremtredende fenomener.

Gjennom en kroppslig forankring skaper barna sammenhenger av fenomener, der ulike initiativer her-og-nå kan skape en utvikling mot en fremtid. Dersom disse sammenhengene og denne videreutviklingen av fenomener brytes av en dissonans rundt et fenomen, kan dette berøre noe eksistensielt hos barna. Dersom inspiratoren ikke glir over til mer «bekreftende øyeblikk», eller andre barn ikke opprettholder en konformitet til aktivitets ramme, kan kommunikasjonen i større grad forstås som det Bollnow (1969) betegner som en befaling. Det skapes en ramme der det ikke vektlegges noen form for individuell frihet når det gjelder utførelse. De ulike kroppslige forankringene av et fenomen kan forstås som at de ulike initiativene og de kroppslige uttrykkene stanger mot hverandre. I motsetning til aktivitetsbaserte møter karakterisert som gjensidighet, fremstår forsøk på en videreutvikling av innholdet i en aktivitet som mer problematisk. Det personlige rommet og barns mulighet til å utforske verden blir i mindre grad ivaretatt, hvor det som uttrykkes som felles, er aktiviteten og dens fastsatte regler. Ved dissonans rundt aktiviteten og dens gjenstander kan grunnlaget for møtet falle sammen. Med bakgrunn i en noe ensidig kroppslig forankring overfor aktivitetens innhold, kan dissonansen dermed tolkes som at den i større grad fremstår som et sprang. Det kan oppstå brudd, og møtet mellom barna (som er basert på en aktivitet) kan oppløses.

Dissonans, inspirator og uttrykk for personlige preferanser

I møter karakterisert som inspirator, der det uttrykkes personlige preferanser, kan det at et barn åpner for ulike initiativer og tidvis «bekreftende øyeblikk», være medvirkende til at kontinuiteten i møtet opprettholdes. Disse øyeblikkene av felles bekreftelse kan videre føre til en videreutvikling av den kroppslige erfaringen av ulike fenomener som barna møtes gjennom, men denne utviklingen vil samtidig influeres av forekomsten av slike øyeblikk. Barna gir i møter med denne karakteristikken i større grad uttrykk for en streben etter å skape et felles fokus, noe som gir seg utslag i en rekke ulike initiativer uten en felles

forankring. De hyppige skiftene av ulike initiativer kan videre komme til uttrykk som en usikkerhet, noe som eksempelvis kan tolkes på bakgrunn av Pias passive og usikre bekreftelser i møte med både Kari og Egil⁸⁰. På bakgrunn av Merleau-Pontys (2002) beskrivelse av at subjektet retter seg mot fenomener ut fra en kroppslig erfaring, kan de hyppige skiftene forstås som mer kaotiske, hvor en forankring i en verden med struktur og sammenheng erstattes av å miste «fotfeste» i en verden som i større grad fremstår som usammenhengende – den blir mer fremmed enn «hjemlig». Møtet får i større grad preg av konformitet, og et manglende felles fokus på aktiviteten gjør at møtet i større grad kan tolkes som et trygt holdepunkt basert på tidligere preferanser. Kontinuiteten fremstår mer som en vane, der her-og-nå bygger på en fortid.

I motsetning til møter karakterisert som gjensidighet får møter karakterisert som inspirator i større grad et preg av dissonans der det er tidvis kontinuitet eller bekreftende øyeblikk. Dissonansen får også i større grad trekk av sprang enn flytende faser, ettersom den gjerne ikke har sitt utspring i en felles forankring av kroppslige erfaringer tilknyttet ulike fenomener. Gjennom det at møtet er basert på personlige preferanser, blir også disse sprangene særlig tydelige ved at det gjenkjennbare hos barnet endrer seg. Det som kan fremstå som et trygt holdepunkt berører den personlige integriteten ved krenkelsers og manglende respekt. Den tillitten barna har til hverandre, kan endre seg og gå over til mistro og mistillit, noe som kan føre til en avvisning og et brudd (jf. Løgstrup, 2010). Hos barna kommer dette eksempelvis til uttrykk gjennom erfaringen av at barn som det uttrykkes en personlig preferanse til, blir blåst på håret selv etter gjentatte ytringer om at dette ikke er ønskelig, blir fysisk holdt igjen mot sin vilje og opplever å få sand kastet ned i nakken. Dissonans erfart som sprang kan dermed føre til brudd, noe som kan være sårbart for både inspiratoren og det barnet som i større grad lar seg inspirere.

⁸⁰ Jf. observasjon 3 og 4

Møter mellom barn - en overvekt av dissonans?

Med utgangspunkt i en forståelse av at den levde kroppen skaper sammenhenger av fenomener i møte med andre mennesker og den verden som barna beveger seg i, samt at inspirasjon kan forstås som en kroppslig bevegelse, vil møtet med et annet menneske få betydning for en kontinuitet som strekker seg mot en uviss fremtid. Den livslange læringen med tanke på de ulike kommunikasjonskarakteristikkene som barna gir uttrykk for i møter med hverandre, kan fremstå som noe mer bekymringsfull dersom det er noen barn som i større grad blir værende fast i karakteristikken inspirator.

Barnas møter, og karakteristikken av de felles rommene de skaper sammen, influeres gjensidig av barnas mer personlige rom og deres væremåte, samt den kommunikasjonen de skaper sammen. Det å være en veiviser fremstår i denne studien tidvis som viktig og nødvendig for møtets kontinuitet. Som levde kropper (jf. Bengtsson, 2005; Bengtsson, 2013a; Merleau-Ponty, 1994; Merleau-Ponty, 2002), vil barna ha et utgangspunkt for å skape møter med hverandre og en kontinuitet i en utdanningsinstitusjon som kan forstås som et mulighetenes rom. Det at møter får en karakteristikke av inspirator, er knyttet sammen med de levde kroppene som er en del dette møtet, hvor barna kan vise hverandre vei og skape et felles rom og en felles kroppslig forankring i møte med fenomener i et ellers fremmed landskap. Dissonans fremstår i denne studien som et utgangspunkt for nye erfaringer og en annen kroppslig forankring med hensyn til fenomener, noe som tilsier at dissonans rundt et fenomen også er essensielt for barnas utvikling og læring. Merleau-Ponty (2002) viser også til tvetydigheten i menneskets forhold til verden, hvor barns erfaringer av barnehagen som en del av deres livsverden både er en opplevelsesverden for dem og en verden som de beveger seg i og influeres av.

Møter med andre barn og andre kroppslige forankringer vil kunne medføre dissonans, samtidig som at dissonansen kan influere barnas

forståelse av verden. Det å være inspirator eller veiviser kan således være viktig for nye erfaringer og det at møter opprettholdes. Det bekymringsfulle omhandler dermed ikke at barna skaper møter eller glir over til en kommunikasjon som er karakteristiske for inspirator, men at de blir stående fast i disse alene. Barna vil i møte med hverandre forsøke å ivareta personlige aspekter, samt skape et felles rom og et felles fokus for aktivitet, hvor forutsetningen for dette er deres kroppslige forankring influert av en verden. Ansvar for at det i møter mellom barna skapes en kommunikasjon som her-og-nå kan fremstå som utviklende og som strekker seg mot en uviss fremtid, ligger således ikke hos barna eller hos barnet med en bestemt væremåte, men mer hos barnehagen og hvordan denne betydningsfulle delen av barnas livsverden kan medvirke til at det skapes utviklende møter mellom barna.

Som et ytterpunkt kan møter med karakteristikken inspirator fremstå som to separate deler med hensyn til det som kjennetegner en dialog, nemlig en åpenhet og et engasjement. Det at barn blir stående fast i møter karakterisert som inspirator, kan dermed medføre at et barn i stor grad uttrykker et engasjement for å ta ulike initiativer, mens et annet barn gir uttrykk for en åpenhet for å bekrefte de ulike initiativene. En manglende åpenhet til at andre kan ta initiativer, og et manglende engasjement med hensyn til å ta initiativer som kan videreutvikle et felles innhold, kan medføre at barna vil streve med å skape et felles fokus på en aktivitet. Manglende åpenhet, og et manglende engasjement for å utfordre og videreutvikle ulike initiativer, kan medføre en kroppslig forankring som i større grad forholder seg til her-og-nå på bakgrunn av en fortid, der det er mindre bevegelse mot en uviss fremtid og en ny kroppslig forankring. En mer statisk forankring kan i større grad føre til bekreftelser av tidligere erfaringer fremfor at de fremstår som utviklende og som en utvidelse av disse erfaringene. Bollnow (1969) viser til at det å stå fast i en posisjon med et bestemt blikk vil kunne føre til at en bare finner gjenskinnet av sine egne meninger – enten de bekreftes eller ikke. Åpenheten og engasjementet blir dermed viktig for at barnas

opplevelsesverden kan utvikles gjennom at den influeres av en verden og andre opplevelsesverdener.

Manglende engasjement kan føre til en kroppslig erfaring der enkelte av sansene kan være mindre framtrædende enn andre. Det å være åpen for verden kan forstås som at den levde kroppen (jf. Merleau-Ponty, 1994, 2002) engasjerer seg i et fenomen. Et engasjement med et fenomen retter seg ikke bare mot å gå inn for en sak, ifølge Bollnow (1969); det handler om å bygge videre og selv finne et ståsted. Det at barna engasjerer seg, kan dermed fremstå forskjellig ut fra om barna betrakter og bekrefter andres initiativer og ideer, eller om de som levd kropp engasjerer seg ved å gå i dialog med ulike initiativer og fenomener. En veiviser kan være viktig, og den kan skape erfaringer, men en mer helhetlig kroppslig forankring vil kunne finne sted ved at den levde kroppen er i bevegelse.

Når det mangler åpenhet og engasjement, kan dermed møtene og et felles rom være mindre utviklende. Kontinuiteten blir dermed mer betegnende ut fra en kroppslig vane i møte med et fenomen. Møter som i denne studien karakteriseres som inspirator, der det uttrykkes personlige preferanser, og der barna blir stående fast uten å gli over mot gjensidighet, får preg av konformitet og det at det er et trygt holdepunkt. Barna gir uttrykk for en streben etter å skape et felles fokus på en aktivitet som de kan møtes gjennom, noe som gjør at møtet kan være mer sårbart for brudd. Det skapes en ramme for et felles rom som kan bidra til at en dissonans kan erfares som et større sprang. Med utgangspunkt i at barna gir uttrykk for et slags hierarki av personlige preferanser, kan et brudd, som gjerne oppstår på bakgrunn av sprang, medføre en bevegelse mot andre barn og andre felles rom. I mangel på personlige preferanser, og ved at barnehagen eventuelt fremstår som mindre trygg, vil dette kunne innebære at barna i større grad engasjerer seg i mer personlige aktiviteter i et personlig rom. Personlige aktiviteter kan således være et utgangspunkt for nye møter, men de kan også fremstå som et uttrykk for

at et personlig rom må ivaretas i møte med andre barn i mulighetenes rom – det kan oppstå dissonans og brudd.

Bollnow (1969) viser til at livet, for noen mennesker, i mindre grad vil være preget av diskontinuitet og kriser, mens for andre vil utviklingen i større grad være preget av dette, hvor de mest alvorligste krisene er de som utvikler seg innenfra hos et menneske. Møter der kommunikasjonen kan karakteriseres som gjensidighet, kan tolkes dit hen at utviklingen i større grad er en kontinuitet med tidvis dissonans, hvor rammen rundt kan bidra til at dissonansen fremstår som flytende faser. Samtidig er det barn som gir uttrykk for at de oftere er i møter karakterisert som inspirator, at de ikke har det samme hierarkiet av personlige preferanser, og at de kan oppleve dissonans med hensyn til en ivaretagelse av et mer personlig rom. Dette kan bidra til at det er barn i barnehagen som kan oppleve en barnehagehverdag der det i møte med andre barn er en overvekt av dissonans. Dissonans kan føre til endring på godt og vondt. Sammen gir vi verden "den skikkelse", enten den er vid eller snever, truende eller trygg (Løgstrup, 2010).

6.2 Pedagogiske implikasjoner

Denne studien viser at barn skaper møter med hverandre, og at de gjennom kommunikasjon utvikler innhold i aktivitet, samt viser hverandre veier som kan gi dem nye erfaringer og en ny forståelse av verden. En åpenhet, det å skape, samt inspirasjon, fremstår som sentrale momenter for at de yngste barna etablerer møter som kan beskrives som kontinuitet. Barna deltar i ulike former for møter karakterisert som kontinuitet, der kommunikasjonen gjerne glir over i de ulike karakteristikkene som her blir beskrevet som gjensidighet og inspirator. I likhet med at det er en dynamikk mellom ulike former for kontinuitet, viser også studien at det er en dynamikk mellom kontinuitet, dissonans og brudd. Dissonans kan være sårbart, og det kan føre til brudd, samtidig som dissonans også kan bidra til ny kunnskap og forståelse av verden.

Barna skaper møter der dissonans både kan erfares som mer flytende faser eller større sprang. Studien og den teoretiske tilnærmingen gir et komplekst bilde av kommunikasjonen mellom barn. Studiens resultat gir noen implikasjoner for voksne som arbeider med de aller yngste i barnehagen.

6.2.1 Møter mellom barn

Det har i nyere tid blitt løftet frem en betydning av et økt fokus på barns sosiale erfaringer (jf. Kunnskapsdepartementet, 2016), og at barnehager kan se ut til å ha enkelte utfordringer med å støtte opp om jevnaldningsrelasjoner mellom de yngste barnehagebarna (Os & Bjørnstad, 2016). Denne studien svarer mot dette behovet gjennom at den belyser de yngste barnas erfaringer av møter med hverandre i barnehagen. Resultatene viser til at de ulike karakteristikkenes kontinuitet, dissonans og brudd, samt dynamikken mellom dem, gir barna varierte erfaringer av møter med andre mennesker. Møtene mellom barna gir dermed ulik innflytelse på det som beskrives som den «livslange læringen» for barna (jf. Kunnskapsdepartementet, 2011; OECD, 2012). Studien kan bidra til en forståelse for hvordan de ansatte kan støtte opp om de yngste barnas møter. Så vel analysen som begreper kan være viktige bidrag til en pedagogikk som kan ligge til grunn for arbeidet med barns kommunikasjon. Jeg vil særlig fremholde dynamikken og kompleksiteten i kommunikasjonen, der både styrker og sårbarheter kommer til uttrykk i barnas møter. Studien gir et bidrag til hvilke møter som kan stimuleres, og med hensyn til hvilke barn, hvor det konstruktive i barns kommunikasjon kan løftes frem i stedet for et fokus på individ og mangler. Studien legger videre til grunn at møtet har en eksistensiell betydning og det er barnas levde erfaringer som er i fokus for tolkningene.

Et vilkår for å forstå barns kommunikasjon er at de voksne har kjennskap til barns møter og de ulike kommunikasjonskarakteristikkenes, der det

pendles mellom en tilgjengelighet og en nærhet. Det handler om å være kroppslig tilgjengelig (både fysisk og psykisk som en integrert helhet) når barn skaper felles rom på egenhånd, i tillegg til en nærhet ved at voksne nærmer seg barna og beveger seg inn i en kommunikasjon i form av dialogen, eller som en veiviser ved behov. Med utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming til barns møter med hverandre og deres møte med barnehagen som en del av deres livsverden, der barnehagen kan tolkes som et mulighetenes rom bestående av et utall av fremtredende fenomener, fremstår også inspirasjon som et viktig aspekt i møter mellom barn og i møter mellom barn og voksne.

Inspirasjon

Med utgangspunkt i denne studiens forståelse av at barn er i et intersubjektivt forhold til verden, der de influerer og influeres i møter med fenomener ut fra deres kroppslige forankring, blir også det at barna utfordrer og videreutvikler ulike fenomener essensielt for deres forståelse av seg selv, andre mennesker, og den verden som de beveger seg i. Inspirasjon kan forstås som en kroppslig forankring og en kroppslig bevegelse i møte med et fenomen, og barns initiativer, kreativitet og skaperevne er noe som de ansatte i barnehagen må støtte opp om. Barns engasjement, der den levde kroppen engasjerer seg i et fenomen gjennom det som i denne studien beskrives som dialogen, vil kunne medføre nye erfaringer og at barna - som Bollnow (1969) beskriver det - selv finner et ståsted med hensyn til fenomenet. Inspirasjon vil kunne skape aktiviteter ved bruk av kroppen, gjenstander og rommet, og aktiviteter kan videre føre til møter mellom barn, og det at det skapes et felles rom. Utfordringen for ansatte i barnehagen ligger dermed i å tilrettelegge for et miljø som skaper inspirasjon for de yngste barna i barnehagen. Det handler om en refleksjon over hva inspirasjon kan være for barn og hvordan barnehagen kan utfordre inspirasjon som kan skape møter.

Når det gjelder det fysiske miljøet, må det skapes rammer som fremmer kreativitet og skaperevne hos barna. Det bør dermed strebes etter å skape en inspirasjon som retter seg mot det som Bengtsson (2005) beskriver som det kjente ukjente, det vil si fenomener som engasjerer her-og-nå (på bakgrunn av en fortid), der en utforskning og videreutvikling strekker seg mot en uviss fremtid. Barna bør, som de gir uttrykk for i denne studien, kunne bli inspirert til å skape aktiviteter i mer personlige rom og i felles rom, der barnas personlige og felles rom ivaretas gjennom en tilgjengelighet og en nærhet. Det bør skapes et fysisk rom, slik at barna både kan ivareta en felles aktivitet og personlige preferanser, i tillegg til at mer aktivitetsbaserte aktiviteter som fremstår som åpne kan utvikle seg gjennom barnas bruk og bevegelse av kroppen. Denne studien gir således et bidrag til hva som er karakteristisk for barns møter med hverandre, samt kunnskap om at inspirasjonen som bør støttes også kan forstås ulikt i de ulike møtene mellom barna.

Dialogen – initiativ og åpenhet

Møter mellom barna som kan karakteriseres som gjensidighet viser til at barna skaper et felles rom der det er en åpenhet for at flere barn kan ta initiativ til å videreutvikle et felles innhold for en aktivitet som barna kan møtes gjennom. Inspirasjonen fremstår dermed som en gjensidig utfordring og videreutvikling av hverandres initiativer og kroppslige uttrykk. I møter der kommunikasjonsformen *å gå i dialog* er framtreddende, skapes det en ramme der det uttrykkes en form for frihet til at de involverte i møtet kan være med på å skape og videreutvikle innholdet. Gjennom at flere barn engasjerer seg og får muligheten til å inspirere, kan også dette medføre en ny kroppslig erfaring der barna i kommunikasjon med hverandre skaper et ståsted med hensyn til framtreddende fenomener. Møter med denne karakteristikken fremstår som utviklende, der barna gir uttrykk for en kontinuitet som kan være utviklende med utgangspunkt i en fortid, en nåtid og en uviss fremtid, noe som tilsier at disse møtene bør støttes opp om og ivaretas.

Gjensidighet med hensyn til initiativ der barna gir uttrykk for et felles fokus på aktiviteter, kan videre føre til gjentakende møter og en utvikling av personlige preferanser. Utfordringen for den voksne er å reflektere over hvordan en kan tilrettelegge for at gjentakende møter og felles rom, kan skapes, samt at disse kan videreutvikles og ivaretas inne i mulighetenes rom.

Barna gir i denne studien uttrykk for at enkelte møter fremstår som mer åpne enn andre, noe som er særlig synlig i møter med karakter av gjensidighet som er mer aktivitetsbaserte. Lignende fenomener er også tidligere blitt beskrevet av Løkken (2000, 2004) som toddlerkultur og *springerutiner*. Denne åpenheten kan bidra til at barn viser et engasjement i møte med et fenomen, i tillegg til at et felles fokus på aktivitet også kan føre til uttrykk for personlige preferanser. Den voksnes tilgjengelighet omhandler dermed en tilrettelegging for at det kan skapes aktiviteter mellom barna som er åpne for flere barn, noe som blir særlig viktig når det gjelder barn som gir uttrykk for et mindre hierarki av personlige preferanser. Møter der barna gir uttrykk for et felles fokus gjennom det tredje, der de også kan oppleve en ivaretagelse av et personlig rom, kan videre utvikle seg til gjentakende møter, og en utvikling av det som i denne studien beskrives som personlige preferanser, og som i andre studier betegnes som vennsksapsrelasjoner (jf. Greve, 2007).

En kjennskap til barna innebærer en forståelse av at barna kan inngå i møter med ulike kommunikasjonskarakteristikker, hvor ulike møter og ulike felles rom skaper ulike former for inspirasjon og erfaringer av verden. Den voksnes pendling mellom en tilgjengelighet og en nærhet, viser til en tilrettelegging for møter der barna gjensidig inspirerer hverandre, i tillegg til at voksne kan gå inn i kommunikasjon med barna på bakgrunn av en dissonans innad i et felles rom - eller ved at det uttrykkes at et felles rom ivaretas i møte med andre barn. På bakgrunn av at en dissonans også kan være utviklende for møter karakterisert som kontinuitet, er det snarere i møter der barna står fast i karakteristikken

inspirator, at den voksnes støtte til møtet melder seg. Møter karakterisert som inspirator kommer samtidig til uttrykk som en kommunikasjon der enkelte barn kan ta initiativ, og der andre barn viser en åpenhet til ulike initiativer. Den voksnes nærhet og kommunikasjon med barna bør rette seg mot disse aspektene ved inspirasjonen - i tillegg til at en bør gripe fast i ulike «bekreftende øyeblikk».

Bekreftende øyeblikk

I møter karakterisert som inspirator, der et felles rom både kan komme til uttrykk som personlige preferanser og som mer aktivitetsbaserte, viser det seg at kontinuiteten i barnas møter også inneholder noe mer enn det som flere andre studier gjerne betegner som gjensidighet. Med utgangspunkt i inspirasjon, kan også møter karakterisert som inspirator møtes og forstås som noe annet enn at barna gir uttrykk for ulike mangler. Gjennom den voksnes kjennskap, tilgjengelighet, og det å gli over til en nærhet og en mer direkte kommunikasjon til barnas møter, kan inspirasjonen og åpenheten til inspirasjonen støttes slik at møtet i mindre grad fremstår som det jeg har betegnet som et trygt holdepunkt eller en vane. Denne studien viser at en varierende forekomst av det jeg betegner som «bekreftende øyeblikk» i møter som kan karakteriseres som inspirator og dissonans, også kan bidra til at møtet vedvarer, og at det utvikler seg. «Bekreftende øyeblikk» kommer til uttrykk som et felles fokus der barna åpner opp for hverandres initiativer, og hvis slike øyeblikk er hyppige kan også kommunikasjonen kan gli over til det som er karakteristisk for gjensidighet. En nærhet til barnas møter bør dermed rette seg mot at voksne griper fast i barnas «bekreftende øyeblikk», enten gjennom en dialog eller som en veiviser, slik at en mer vekselvirkende inspirasjon i barnas møter løftes frem. Det å være en inspirator og en initiativtaker må ses på som både viktig og til tider nødvendig for at ulike møter og felles rom skal utvikle seg, men det er samtidig viktig å tilrettelegge for at det skapes møter som kan beskrives som en videreutviklende kontinuitet med tidvis dissonans, eller det som kan betegnes som møter som bidrar til at dissonansen i større grad kan erfares

som flytende faser. Møtet mellom barna og deres felles rom kan dermed styrkes, og det kan skapes rammer som i større grad kan tåle en dissonans – en kan unngå at møtet oppløses eller at det oppstår avvisninger og brudd i møtet.

6.2.2 Dissonans og brudd

En kommunikasjon mellom barna som kan karakteriseres som dissonans, kan forstås som en mellomliggende kommunikasjonskarakteristikk mellom kontinuitet og brudd. En dissonans fremstår dermed som sårbart med hensyn til at det kan oppstå brudd. Samtidig vil en dissonans også kunne være utviklende for møter karakterisert som kontinuitet. For at kontinuiteten i møtene mellom barna skal være utviklende, kreves det initiativer slik at aktivitetene barna møtes gjennom videreutvikles. Gjennom nye initiativer kan barn inspireres og oppleve nye erfaringer av et fenomen. Nye erfaringer eller en videreutvikling av en tidligere forankring kan således forstås som en *kroppslig ustemthet* i møte med et fenomen; det vil si en opplevelse av dissonans. Det at barna erfarer en dissonans kan dermed bidra til at de får en ny forståelse av seg selv, andre mennesker, og den verden som de beveger seg i. Dissonansen i barns møter kan dermed være utviklende, og dette er noe som det bør støttes opp ved, enten i form av den voksnes tilgjengelighet eller nærhet. En dissonans kan videre tolkes som at den kan erfares som flytende faser eller som større sprang, og dissonans erfart som større sprang også kan føre til det som kan betegnes som kriser. En tilgjengelighet kan være tilretteleggende for at det skapes felles rom der dissonansen i større grad erfares som flytende faser, samtidig som en nærhet blir viktig for at dissonansen i mindre grad oppleves som større sprang. En tilgjengelighet og en nærhet kan dermed bidra til at barna opplever en ivaretagelse av et felles rom og et personlig rom.

Ivaretakelsen av et felles rom

Studien viser at det kan oppstå dissonans vedrørende en ivaretagelse av et felles rom i møte med andre barn, der det kan oppstå avvisninger. Et viktig aspekt ved avvisning er at den i denne studien i mindre grad fremtrer på bakgrunn av andre barns væremåter. Barna viser gjennom kommunikasjon med hverandre at et eksistensielt aspekt ved å ivareta et etablert møte kan framtre av ulike grunner; avvisningen eller de barna som avvises, får således ulik betydning for møtet. I mer aktivitetsbaserte møter karakterisert som inspirator kan det oppstå avvisninger på bakgrunn av visse kriterier som settes av det barnet som er initiativtakeren til aktiviteten, noe som jeg tolker som et forsøk på å ivareta aktiviteten samtidig som det også kan styrke initiativtakerens eller inspiratorens posisjon.

En ivaretagelse av et felles rom eller en avvisning blir særlig framtrekkende i møter der barna gir uttrykk for personlige preferanser. Tidligere studier har blant annet tolket dette ut fra barnas opplevde rett til å beskytte eller verne om aktiviteter og nære relasjoner med hverandre (jf. Greve, 2007; Johansson, 1999), noe som også kan forstås i møter der kommunikasjonen har karakteristikken gjensidighet. I møter der barna uttrykker personlige preferanser, og der kommunikasjonen kan karakteriseres som gjensidighet, kan ivaretagelsen snarere forstås ut fra et ønske om å ivareta en aktivitet i et felles rom med en ettertraktet kommunikasjonskarakteristikk. I møter og felles rom der kommunikasjonen kan karakteriseres som inspirator, fremstår ivaretagelsen eller avvisningen noe annerledes. Her kan en avvisning også forstås som selve aktiviteten som barna møtes gjennom, noe som tilsier at i en streben etter å skape noe felles kan avvisning bli dette felles tredje. Avvisningen blir dermed innholdet eller aktiviteten som kan være med på å ivareta kontinuiteten i møtet. Dette blir synlige gjennom når eksempelvis Egil og Pia avviser Albert inne i garderoben, eller når de sitter i sammen i den store lekebilen og retter oppmerksomheten mot Frode som ikke får være med. Møtene mellom Egil og Pia i disse

eksemplene fremstår som at de er mer søkende etter et felles fokus, hvor avvisningen kan virke som noe forløsende, der de begge bekrefter hverandres initiativer og kroppslige uttrykk. En avvisning som aktivitet kan også forstås ut fra møtet mellom Anders, Karl og Frode i vinduskarmen, hvor det at Karl ikke får plass, blir et felles tredje som Frode og Anders retter et fokus mot.

Avvisninger og utestengelse i barnehagen har i senere tid blitt relatert til en diskusjon om mobbing. I NOU 2012:1 blir det beskrevet at det forekommer mobbing i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2012), noe som blant annet har ført til utgivelsen av veilederhefte «Barns trivsel – voksnes ansvar» (Udir, 2012). Problematikken blir videre løftet frem i St. meld. nr. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Forekomsten av mobbing, og hvorvidt mobbebegrepet kan brukes i barnehagen, er samtidig hyppig diskutert⁸¹. Det at barn med intensjon utsetter andre barn for negative handlinger, samt at det er et mønster i disse handlingene rettet mot bestemte barn, fremgår videre som et argument for at barnehagebarn faller utenfor definisjonen av en «typisk» mobber. Det finnes samtidig definisjoner som i større grad retter seg mot opplevelsen til barnet som blir utsatt for handlingen og mer enkeltstående hendelser, og søkelyset med hensyn til barnehagebarn bør i større grad rettes mot situasjoner og handlinger fra jevnaldrende som kan medføre stress og engstelse hos barna⁸². I relasjon til denne studien er det viktig at en diskusjon om avvisninger og begynnende trekk av en mobbeproblematikk, også hensyntar at barna er i alderen 1-3 år. Jeg

⁸¹ Olweus (1996) viser til at en definisjon på mobbing er at en person gjentatte ganger over tid blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer. En negativ handling er når noen med intensjon skaper, eller forsøker å skape, skade eller en form for utilpasshet hos noen andre – det som også kan være beskrivende for aggressive handlinger. Negative handlinger kan fremstå som fysiske handlinger, ved hjelp av ord eller gester, eller ved avslag eller ignorering av andres ønsker. Mobbing kan videre både forekomme mer direkte og indirekte, hvor direkte mobbing kan være uttrykk for at barn ikke får være med i en gruppe eller en dyade. Et viktig poeng er at det også må innebefatte en viss ubalanse eller asymmetri i forholdet (både fysisk og psykisk), der den som er utsatt for negative handlinger har vansker med å forsvare seg mot handlingene. Dette betyr samtidig at konflikter eller uenigheter mellom barna som omtrentlig har samme styrke (fysisk og psykisk) ikke vil falle inn under en forståelse av mobbing.

⁸² Se Arora (1996), Guerin & Hennsey (2002), og Monks & Smith (2006) for mer utfyllende definisjon.

mener at avvisningen retter seg mot at barn forsøker å skape en mening av ulike møter og et felles fokus, og at det dermed ikke er et bevisst uttrykk for å utsette andre barn for negative handlinger. Barna gir samtidig uttrykk for at de har en bevissthet og en intensjon med å avvise, noe som kan bidra til å skape et felles fokus eller fremstå som det tredje som barna møtes gjennom. Lignende beskrivelser av avvisninger, og det at andre barn mer brukes bevisst for å skape et felles fokus, gis også av Johansson (1999) og hennes studie av barns (1-3 år) uttrykk for etikk. Barna, i denne studien, gir også uttrykk for en opplevelse av en avvisning (jf. Karls fortvilelse over at han ikke får plass i vinduskarmen). Ansvar for barnas ivaretagelse må videre ligge hos den voksne, hvor en tilgjengelighet og en nærhet danner utgangspunktet for at barna kan møtes gjennom andre aktiviteter enn avvisning. Struktur og organisering, og barns væremåte bør være i forgrunnen. Gjennom dialogen, eller som en veiviser, kan aspekter ved inspirasjonen og «bekreftende øyeblikk» i barnas møter gripes og bidra til at et møte og et felles rom videreutvikles.

Ivaretagelsen av et personlig rom

Barnas uttrykk for et personlig rom kan både vise seg med hensyn til mer personlige aktiviteter, og de kan fremstå innad i et etablert felles rom. Ivaretagelsen av et personlig rom er dermed sammenknyttet med et felles rom og mulighetens rom. Personlige aktiviteter fremstår også som et utgangspunkt for møter med andre barn, ved at ulike aktiviteter kan skape inspirasjon. Barns kreativitet og det å skape, også i mer personlige rom, er dermed noe voksne bør tilrettelegge for og støtte opp om. I en barnegruppe med de yngste barna vil også mer personlige aktiviteter være framtrødende. Barna gir i denne studien uttrykk for personlige preferanser, uavhengig av alder, men det å inngå i mer vedvarende møter og skape felles rom ut fra disse preferansene, blir mer framtrødende fra 1 ½ års alder og nærmere 2-årsalderen. Lignende beskrivelser gis hos Johansson (1999) og senere hos Greve & Winje (2012), som viser til at ettåringer gir uttrykk for begynnende vennsksrelasjoner. Preferansen og mer vedvarende møter hos de aller yngste omhandler i større grad

møter med voksne, samtidig som de også kan engasjere seg i felles rom som kan karakteriseres som gjensidighet basert på aktivitet (jf. også Løkken (2004) og hennes beskrivelse av toddlerkultur). Også blant de eldre barna i en barnegruppe, der barna er mellom 1-3 år, vil mer personlige aktiviteter kunne være en del av de aktivitetene som skapes i løpet av en barnehagedag - noe som eksempelvis kan komme til uttrykk i form av en rett til å være alene. Det er først når retten til å være alene snarere fremstår som en tilstand av å være alene, enten gjennom avvísninger eller det å bli avvíst, at en åpenhet til å bli inspirert av verden kan utfordres og videreutvikles gjennom en nærhet i form av dialogen eller ved å være en veiviser.

Dissonansen rundt en ivaretagelse av et personlig rom kan også omhandle en rettighet til gjenstander og aktiviteter som skapes ved bruk av kroppen, gjenstander og det fysiske rommet. Det personlige rommet og aktiviteter som skapes i et personlig rom, kan også forstås som et eksistensielt spørsmål. En utfordring og videreutvikling av fenomener kan skape nye erfaringer og en ny forståelse av verden, og det kan være barns uttrykk for mening, ønsker og engasjement. Barns uttrykte rettigheter til gjenstander og aktiviteter, og et eventuelt ønske om å være alene, er noe som den voksne må respekteres samtidig som at en videreutvikling av aktiviteter også i stor grad skjer i møtet med den andre. En dissonans rundt gjenstander og aktiviteter viser således til aspekter ved inspirasjon, der noen barn tar initiativ og skaper, og der andre barn åpner opp for denne inspirasjonen (engasjementet med en gjenstand er dermed også et eksistensielt spørsmål for den som engasjerer seg). Gjennom en tilgjengelighet eller en nærhet kan det skapes møter og felles rom mellom barna, samtidig som dette er noe som også må vurderes opp mot et eventuelt uttrykt ønske om en ivaretagelse av et personlig rom.

Den voksnes tilgjengelighet eller nærhet ved å gå mer direkte inn i møter mellom barn, samt i møter med barn, kan videre også bidra til en ivaretagelse av barnas personlige integritet – et område i et personlig rom

som i denne studien ofte ser ut til å føre til brudd. Det er også verdt å merke seg at brudd i møter mellom barn i denne studien oppstår uten at dette er uttrykk for dissonans eller en manglende ivaretagelse av ulike rom. En kjennskap til barna og barnas møter med hverandre, samt kunnskap om ulike kommunikasjonskarakteristikker, blir dermed utslagsgivende for viktigheten av en tilgjengelighet eller en nærhet. Dissonans og brudd i barnas møter med hverandre kan også oppstå på bakgrunn av ulike initiativer fra voksne, og på bakgrunn av barnehagens dagsplan (det å gå ut, ryddetid, samlingsstund, spisetid osv.).

Møtet med barna – ivaretagelsen av en kompetanse og en sårbarhet

Møtene mellom barna i denne studien gir en forståelse av hvordan barna etablerer og skaper mer utviklende felles rom, i tillegg til at studien gir et bidrag til en forståelse av dissonans og hva som kan føre til at det oppstår brudd. Dissonans kan videre forstås som mer flytende faser eller større sprang, hvor dissonans erfart som sprang også kan føre til en krise. Møtene mellom barn i denne studien gir også et bidrag til hvordan voksne kan møte barn. Gjennom de voksnes pendling mellom gjensidighet og det å være en veiviser, der det kan skapes rammer for barnas muligheter til å ta initiativ og videreutvikle fenomener, kan møtet mellom barn og voksne skape en dissonans (muligens for begge parter) som i større grad kan erfares som mer flytende faser. Dissonans kan være utviklende, og det å være en veiviser er både viktig og til tider nødvendig for nye erfaringer, men kommunikasjonen bør samtidig ikke gå over til det som Bollnov (1969) beskriver som en befaling.

Intersubjektivitet, møtet mellom barn og møtet mellom barn og voksne trekkes også frem i flere rapporter og forskningsoversikter som en viktig del av barnehagens kvalitet (jf. Bjørnstad & Pramling Samuelsson mfl., 2012; Dalli mfl. 2011; OECD, 2012). I st. meld. 24 (2012-2013) «Fremtidens barnehage» blir intersubjektivitet beskrevet under prosesskvalitet, som også står i relasjon til det som beskrives som

strukturkvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2013). Antall relasjoner og mulige møter⁸³ vil kunne påvirke kvaliteten, hvor studier også gir anbefalinger om voksentetthet og gruppestørrelser med hensyn til de yngste i barnehagen⁸⁴. Aspekter ved barnehagens kvalitet kan skape ulike vilkår for barnas møter. Strukturen vil kunne influere møtet; som en dimensjon av intersubjektivitet, og den vil kunne påvirke kjennskapen til barna og barnas møter med hverandre, samt det å være tilgjengelig og det å kunne være nær i form av en mer direkte kommunikasjon. Denne studien viser til viktigheten av å ha kunnskap om møtets dynamikk og ulike kommunikasjonskarakteristikker, og voksne i barnehagen kan gå inn i en dialog eller som en veiviser for å ivareta barns kompetanse i møter som kan fremstå som sårbare.

6.2.3 Sammenfatning

Barna gir i denne studien uttrykk for at det finnes ulike møter karakterisert som kontinuitet, og at kommunikasjonen mellom dem når de skaper innhold i møter med hverandre fremstår mer dynamisk. Det som er karakteristisk for dissonans kan føre til en ny forståelse og en ny kroppslig forankring overfor et fenomen, samtidig som at dissonans rundt et fenomen også kan føre til brudd. Gjennom en tilgjengelighet og en nærhet, kan de voksne som arbeider med de yngste barna i barnehagen, utvikle en kjennskap til dynamikken mellom kontinuitet, dissonans og brudd i barns møter. Ulike karakteristikker av kontinuitet og en dissonans, kan føre til ulike former for livslang læring. Det handler om å tilrettelegge for det kompetente barnet, samtidig som det sårbare barnet ivaretas. Arbeidet og tilretteleggingen bør rette seg mot ulike styrker og utfordringer som barna gir uttrykk for i møter med hverandre. Barna beveger seg i en utdanningsinstitusjon, og de erfarer og skaper

⁸³ Antall relasjoner og mulige møter mellom barna og voksne i barnehagen kan beskrives ut fra formelen $N(N-1):2$ (jf. Aase og Fossåskaret, 2010), noe som tilsier at en avdeling eller gruppe på 21 barn og 7 voksne (slik som i denne studien) vil gi 378 mulige relasjoner (ikke alle vil være aktive samtidig).

⁸⁴ Dalli mfl. (2011) viser eksempelvis til at kvalitet for de yngste i barnehagen bør innebære en voksentetthet på 1:3-ratio, samt en gruppestørrelse som ideelt sett består av 6-8 barn for barn opp til 2 år.

forståelse av en verden her-og-nå, hvor disse kroppslige erfaringene kan strekke seg mot en uviss fremtid. De ansatte i barnehagen innehar videre et mandat, det vil si at det ligger nedfelt noen føringer og forventninger om hva barn skal bli. Jeg vil imidlertid mene, ut fra det som barna uttrykker i denne studien, at «nøkkelen» ikke nødvendigvis ligger i de ulike planene, men at denne er «gjemt» i møtene mellom barna og i møtene mellom barn og voksne. Fokuset bør i større grad ligge her-og-nå, der barn og voksne engasjerer seg mot en uviss framtid sammen. Det bør være en barnehagepedagogikk som tar utgangspunkt i en dialektikk mellom møtet, og den voksnes kunnskap og mål for den pedagogiske virksomheten.

6.3 Avsluttende refleksjoner

Denne studien hadde som målsetting å frembringe ny kunnskap om en dynamikk mellom kontinuitet og brudd i kommunikasjonen ut fra de yngste barnas møter med hverandre i barnehagen. Utgangspunktet for denne målsettingen og studiens forskningsspørsmål var videre relatert til en gjennomgang av tidligere studiers beskrivelser av barns møter, hvor det er fremtredende at det finnes ulike fagtradisjoner og tilnærminger til forskning på barn som retter fokus på fenomenene kontinuitet og brudd. Formålet med studien var viktig for å synliggjøre et fenomen (brudd) som tidvis er mangelfullt behandlet i forskningen som retter seg mot de yngste barna i en nordisk barnehagekontekst, samtidig som det kunne bidra til andre beskrivelser enn et søkelys på barns individuelle strategier og væremåter. De filosofiske antakelsene som ligger til grunn for studien, vektlegger at kommunikasjon influeres og skapes i møte med andre mennesker. Det som eventuelt kan forstås som en kritikk av tidligere studier, omhandler ikke bestemte fag-tradisjoner, men studiers manglende fokus på intersubjektivitet og kontekst.

For å undersøke studiens målsetting ble det stilt tre forskningsspørsmål. Studiens resultater og diskusjonen av disse gir videre en beskrivelse av hva som er karakteristisk for kontinuitet, og hva som kan føre til brudd,

samtidig som dynamikken mellom kontinuitet og brudd fremstår som dissonans – som en mellomliggende kommunikasjonskarakteristikk. Begrepet dissonans, og denne studiens beskrivelse av begrepet med utgangspunkt i en livsverdenfenomenologi, mener jeg åpner opp for å forstå eksempelvis uenigheter, konflikter og avvísninger ut fra en kommunikasjon som skapes *mellom* barna. En dissonans kan videre bidra til en forståelse av utviklingen av kontinuitet, og den kan være et bidrag til å beskrive erfaringer som barn uttrykker i møte med andre barn eller voksne og fremtredende fenomener i barnehagen. Med utgangspunkt i en livsverdenfenomenologisk tilnærming til å studere kommunikasjonen i møter mellom barn, håper jeg således at denne studiens resultater fremstår som en fruktbar videreføring av tidligere studier og forståelser av de yngste barnas kommunikasjon og møter i barnehagen. Studien tilbyr en beskrivelse av kontinuitet og dissonans som kommunikasjonsbegreper, og hvordan disse kan ses i sammenheng med dynamikken mellom kontinuitet, dissonans og brudd i kommunikasjonen. Jeg mener dermed at denne studien, og dens ontologiske forankring, kan bidra til en større forståelse av dynamikken og kompleksiteten i barns kommunikasjon med hverandre.

Under *metodologi* har jeg drøftet i hvilken grad denne studiens resultater kan generaliseres. Beskrivelsen av fenomenene kontinuitet, dissonans og brudd, slik som de er beskrevet i denne studien med utgangspunkt i en barnegruppe, mener jeg bidrar til en kunnskap om barns kommunikasjon og møter som kan diskuteres mer generelt også med hensyn til andre barnegrupper.

Et viktig spørsmål er hvorvidt studiens bruk av observasjon og video er tilfredsstillende for å kunne beskrive barns intensjoner og deres erfaringer av fenomener i en del av deres livsverden. Bruken av videoobservasjon har sine fordeler i og med at det er mulig å se igjennom observasjonen flere ganger. Videokameraet fanger samtidig bare en del av det som skjer i rommet når den aktuelle situasjonen skal analyseres. Jeg har tidligere gitt beskrivelser av jeg vekslet mellom å se på

videokameraets bildeskjerm og det som skjer i rommet, der jeg også tok notater, men det vil samtidig være naivt å tro at jeg med dette klarer å skape et fullstendig overblikk over hvordan omgivelsene eventuelt kan influere de situasjonene som observeres. Jeg har med utgangspunkt i meg selv som forsker forsøkt å beskrive situasjonene og det som skjer rundt, hvor jeg også på et vis må slå meg til ro med muligheten for at situasjonen er en del av at barna sanser noe utenfor kameraets rekkevidde. Merleau-Ponty (2002) viser til at vi aldri helt og fullt kan forstå den andre, og at det alltid er noe indre eller personlig hos den andre som er skjult for oss. Jeg kan dermed aldri fullt ut få tak på barnas opplevelse og erfaringer ved hjelp av videokameraet. Bruken av videoobservasjon skaper også en slags distanse til barnas erfaringer av situasjonen gjennom at den blir et slags ytre blikk. Jeg har forsøkt å nærme meg barna gjennom å være nær situasjonen under observasjonen, men det blir allikevel et ytre «blikk» som ikke helt ut kan se det som barna ser, eller føle det som barna føler. Studien tar samtidig utgangspunkt i en forståelse av kroppen som en helhet, hvor barnas kroppslige uttrykk (som er fokuset for studien) også *kan* bidra til en beskrivelse av denne helhetlige erfaringen som barna har av situasjonene som har blitt studert. Aase & Fossåskaret (2010) viser til at graden av kvalitet skiller seg ut fra evnen til å skape en sammenheng mellom resultatene og prosessen som leder til disse. Jeg har tidligere gitt en beskrivelse av analyseprosessen, og av hvordan ulike lesninger har bidratt til fenomenologiske temaer som kan karakterisere fenomenene kontinuitet, dissonans og brudd. I hvilken grad disse beskrivelsene fremstår som en kvalitet, er noe som er åpent for vurdering.

Det ble ikke gjennomført noe pilotstudie i forkant av denne studien, noe som medførte at jeg i starten av feltarbeidet prøvde ut enkelte ting med hensyn til observasjonsverktøy og situasjoner, og foretok ulik vurderinger underveis. Det er mulig at det gjennom en vurdering av et pilot-prosjekt hadde blitt en annen tilnærming til feltarbeidet og de noe åpne forskningsspørsmålene, men jeg mener samtidig at

feltarbeidsprosessen og de vurderingene som blir tatt underveis, er i tråd med hvordan et feltarbeid kan gjennomføres. Åpenheten med hensyn til at det på forhånd ikke ble valgt bestemte barn og situasjoner mener jeg også har bidratt til å berike datamaterialet, som gjennom en analyse har ført til en beskrivelse av dynamikken mellom kontinuitet, dissonans og brudd – hvor fokuset i alle observasjonene har vært på møter og kommunikasjon. Det er samtidig enkelte barn som er blitt observert mer enn andre, og i studiens resultater er det enkelte barn som ofte er involvert i de eksemplene som trekkes fram. Selv om jeg i løpet av feltarbeidet enkelte dager hadde et større fokus på ettåringene når jeg observerte, har datamaterialet en overvekt av møter mellom barn som er i 2-3 års-alderen. Når det gjelder de yngste barna i denne barnegruppen, var også deres møter i større grad rettet mot voksne, noe som kan ha bidratt til denne vektingen mot de eldre barna. Ut fra studiens beskrivelser av fenomenene kontinuitet, dissonans og brudd kan det samtidig være interessant å følge opp med studier der man har et større fokus på møter mellom ettåringer og møter mellom barn og voksne. Jeg valgte også å gjennomføre studien i en delvis base-strukturert barnehage. Jeg mener at organisasjonsformen har betydning for barns livsverden, men det kan samtidig rettes kritikk mot at studien ikke har tatt særlig hensyn til barnehagens strukturelle organiseringen når barns møter beskrives og diskuteres.

Videre forskning

Denne studiens resultater kan videreutvikles gjennom fremtidige forskningsspørsmål. Beskrivelsene av fenomenene kontinuitet, dissonans og brudd kan som nevnt brukes med tanke på fremtidige studier som retter et søkelys på ettåringer og møtet mellom barn og voksne på en avdeling/ base for de yngste barnehagebarna. Denne studien hadde i utgangspunktet også et utvalg bestående av barn i alderen 2-4 år, og det kan være interessant å videreutvikle arbeidet med dynamikken i kommunikasjonen i barns møter ved å fokusere på eldre barnehagebarn.

Resultatene som presenteres i denne studien, retter seg mot kommunikasjonene mellom barn ut fra både en ontologisk (væren – verden) og en epistemologisk forståelse, det vil si hvordan barn erfarer og skaffer seg kunnskaper om framtrede fenomener i verden. Det gis i studiens resultater en beskrivelse av hvordan rommet kan influere barns møter og aktiviteter, samt rommets betydning for at barn kan skape og videreutvikle ulike felles og personlige rom. En videreutvikling av studiens resultater med tanke på et sterkere fokus på hvordan rommet kan bidra til at møter mellom barn etableres, og at det kan oppstå kontinuitet, dissonans og brudd med hensyn til møter med fenomener, vil være interessant når det gjelder å utvikle nye forsknings spørsmål.

Brudd i kommunikasjonen har vært i fokus for denne studien og har blitt diskutert ut fra tidligere studier som retter søkelyset mot barn som avvises eller som i mindre grad engasjerer seg i møter med andre barn. Med fokus på kontinuitet som utgangspunkt for å beskrive brudd, er det kun i møter med andre barn at dette fenomenet berøres i denne studien. Med utgangspunkt i en livsverdenfenomenologisk tilnærming vil det være interessant å utvikle nye forsknings spørsmål, som ser nærmere på fenomenet brudd i kommunikasjonen i barns møter med hverandre.

Kvalitet og aspekter ved kvalitet for de yngste barnehagebarna har blitt nevnt i denne studien, hvor møtet mellom barn og intersubjektivitet er et aspekt som kan være beskrivende for kvaliteten i barnehagen. Denne studiens resultater kan således være et bidrag til å beskrive kvalitet i barnehagen, og for å utvikle forsknings spørsmål som retter seg mot dette forskningsfeltet.

7 Referanser

- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2010). *Skapte virkeligheter: Kvalitativt orientert metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Albæk Nielsen, A., & Nygaard Christoffersen, M. (2009). *Børnehavens betydning for barns utvikling: En forskningsoversigt*. København: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Alerby, A. (2009). Knowledge as a 'body run': Learning of writing as embodied experience in accordance with Merleau-Ponty's theory of the lived body. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 9(1).
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden: Små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger* (vol. 294). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Angrosino, M. V. (2008). Recontextualizing observation: Ethnography, pedagogy, and the prospects for a progressive political agenda. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (s. 161-184). California: Sage Publications, Inc.
- Arora, C. M. (1996). Defining bullying towards a clearer general understanding and more effective intervention strategies. *School Psychology International*, 17(4), 317-329.
- Bae, B. (2005). *Å se barn som subjekt: Noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*: Dr. Philos. Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Oslo.
- Bae, B., Fennefoss, A. T., Grindland, B., Jansen, K., Johannesen, N., Myrstad, A., Sverdrup, T. (2012). *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforl.
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund: Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2013a). Embodied experience in educational practice and research. *Studies in Philosophy and Education*, 32(1), 39-53.

Referanser

- Bengtsson, J. (2013b). With the lifeworld as ground. A research approach for empirical research in education: The gothenburg tradition. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13 (Special Edition September 2013), 1-18. doi: 10.2989/IPJP.2013.13.2.4.1178
- Berthelsen, D. (2008). Participatory learning: Issues for research and practice. I D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (red.), *Participatory learning and the early years. Research and pedagogy* (s. 1-11). New York and London: Routledge, Taylor & Frances Group.
- Bjørnstad, E., Pramling Samuelsson, I., Bae, B., Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E., Løberg, H. & Os, E. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år?: En forskningsoversikt*. Høgskolen i Oslo og Akershus Lastet ned fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Forskningsoversikt_HIOA.pdf.
- Bollnow, O. F. (1944). The pedagogical atmosphere. *Phenomenology & Pedagogy*, 7, 5-11.
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Fabritius.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. London: Hogarth Press.
- Brandlistuen, R. E., Helland, S. S., Evensen, L., Schølberg, S., Tambs, K., Aase, H. & Wang, M. V. (2015). *Sårbare barn i barnehagen: Betydningen av kvalitet*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Bredmar, A.-C. (2014). *Lärares arbetsglädje: Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Burleson, B. R., Delia, J. G. & Applegate, J. L. (1992). Effects of maternal communication and children's social-cognitive and communication skills on children's acceptance by the peer group. *Family Relations*, 41, 264-272.
- Chen, D., Drabick, D. a. G. & Burgers, D. E. (2015). A developmental perspective on peer rejection, deviant peer affiliation, and conduct problems among youth. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(6), 823-838. doi: 10.1007/s10578-014-0522-y
- Coplan, R. J., Debow, A., Schneider, B. H. & Graham, A. A. (2009). The social behaviours of inhibited children in and out of preschool. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(4), 891-905. doi: 10.1348/026151008X396153
- Coplan, R. J., Gavinski-Molina, M.-H., Lagace-Seguin, D. G. & Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: Nonsocial play and

Referanser

- adjustment in kindergarten. *Developmental Psychology*, 37(4), 464-474.
- Coplan, R. J. & Ooi, L. (2014). The causes and consequences of "playing alone" in childhood. I R. J. Coplan & J. Bowker (red.), *The handbook of solitude: Psychological perspectives on social isolation, social withdrawal, and being alone* (s. 111): John Wiley & Sons, Ltd.
- Coplan, R. J., Prakash, K., O'neil, K. & Armer, M. (2004). Do you "want" to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology*, 40(2), 244-258.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Dahl, B. & Evenstad, R. (2012). Arkitektur og pedagogikk. I T. Moser, A. Krogstad, G. Hansen & K. Høyland (red.), *Rom for barnehage - flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Dalli, C., White, E., Rockels, L., & Dunn, I. (with Buchanan, E., Davidson, S., Granly, S., Larissa, K., & Wang, B.). (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review*. Ministry of Education, New Zealand.
- De Schipper, J. C., Tavecchio, L. W. C., Van Ijzendoorn, M. H. & Van Zeijl, J. (2004). Goodness-of-fit in center day care: Relations of temperament, stability, and quality of care with the child's adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 257-272. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.04.004>
- Degotardi, S. (2011). Two steps back: Exploring identity and presence while observing infants in the nursery. I E. Johansson & E. J. White (red.), *Educational research with our youngest. International perspective on early childhood education and development* London and New York: Springer Science & Business Media B.V.
- Delamont, S. (2005). Ethnography and participant observation. I C. Seale, G. Giampietro, F. G. Jaber & D. Silverman (red.), *Qualitative research practice* (s. 217-229). London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publication.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2008). Introduction: The discipline and practice of quality research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (3 utg.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

Referanser

- Dodge, K. A. (2006). Translational science in action: Hostile attributional style and the development of aggressive behavior problems. *Development and psychopathology*, 18(03), 791-814.
- Engdahl, I. (2011). *Toddlers as social actors in the Swedish preschool*. Department of Child and Youth studies, Stockholm University, Stockholm.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fenech, M. (2011). An analysis of the conceptualisation of 'quality' in early childhood education and care empirical research: Promoting 'blind spots' as foci for future research. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(2), 102-117.
- Festinger, L. (1962). *A theory of cognitive dissonance* (vol. 2): Stanford university press.
- Flewitt, R. (2005). Conducting research with young children: Some ethical considerations. *Early Child Development and Care*, 175(6), 553-565.
- Flewitt, R. (2006). *Using video to investigate preschool classroom interaction: Education research assumptions and methodological practices*. London: SAGE Publications.
- Freeman, M. (2009). Children's rights as human rights: Reading the UNCR. I W. Qvortrup, Corsaro, W., & Hong, M-S. (red.), *The palgrave handbook of childhood studies* (s. 377-393). New York: Palgrave Macmillan.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax Forlag.
- Gjems, L. (2007). *Hva lærer barn når de forteller?: Barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap: Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (2014). *Utvikling, lek og læring i barnehagen : Forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforl.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. New York: Harper & Row.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen* (vol. no. 89). Oslo: Unipub forl.
- Greve, A. (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Greve, A. & Winje, A. K. (2012). Friendships between one-year-olds in a norwegian childcare institution (barnehage). *Problemy Wczesnej Edukacji*, 8(4 (19)), 42-56.
- Grindheim, L. T. (2011). Barnefellesskap som demokratisk danningsarena. *Nordisk Barnehageforskning*, 4(2), 91-102.

Referanser

- Grindland, B. (2011). Uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling. *Nordisk Barnehageforskning*, 4(2), 75-90.
- Guerin, S. & Hennessy, E. (2002). Pupils' definitions of bullying. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 249-261.
- Gulpinar, T., Hernes, L. & Winger, N. (2016). Med forskerblikk på kvalitet(er) i barnehagen. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (red.), *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforl.
- Hay, D. F., Castle, J., Davies, L., Demetriou, H. & Stimson, C. A. (1999). Prosocial action in very early childhood. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40(06), 905-916.
- Hazen, N. L., & Black, B. (1989). Preschool peer communications skills: The role of social statue and interaction context. *Child Development*, 60, 867-876.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og tiden*. Oslo: Pax Forlag.
- Holgersen, S.-E. (2002). *Mening og deltagelse: lagttagelse af 1-5 årige børns deltagelse i musikundervisning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet, Institut for Curriculumforskning.
- Husserl, E. (1982). *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy, book 1, General introduction to a pure phenomenology* (Vol. 2). The Hague: Nijhoff.
- Jensen, B. (2009). *Udsatte børn i dagplejen: En undersøgelse av viden, hverdagsliv og udviklingsmuligheter*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Jernes, M. (2013). *Interaksjoner i digitale kontekster i barnehagen*. nr. 186, University of Stavanger, Faculty of Arts and Education, Stavanger.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld: Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. (2004). Learning encounters in preschool: Interaction between atmosphere, view of children and of learning. *International Journal of Early Childhood*, 36(2), 9-26.
- Johansson, E. (2011a). Introduction: Giving words to children's voices in research. I E. Johansson & E. J. White (red.), *Educational research with our youngest: International perspective on early childhood education and development* (s. 1-13). London and New York: Springer Science & Business Media B.V.
- Johansson, E. (2011b). Investigating morality in toddler's life-worlds. I E. Johansson, E., & White, E. J. (2011). *Educational research with our youngest. International perspective on early childhood education and*

Referanser

- development* (s. 39-62). London and New York: Springer Sciences & Business Media B.V.
- Johansson, E. & Emilson, A. (2010). Toddlers' life in Swedish preschool. *International Journal of Early Childhood*, 42(2), 165-179. doi: 10.1007/s13158-010-0017-3
- Johansson, E. & Løkken, G. (2013). Sensory pedagogy: Understanding and encountering children through the senses. *Educational Philosophy and Theory*, 1-12.
- Jonsdottir, F. (2007). *Barns kamratrelasjoner i førskolan: Samhörighet tilhørighet vänskap utanförskap* (vol. 35). Malmö: Området för lärarutbildning, Malmö högskola.
- Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer Lastet ned fra <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06>.
- Karila, K. (2012). A nordic perspective on early childhood education and care policy. *European Journal of Education*, 47(4), 584-595. doi: 10.1111/ejed.12007
- Karlsson, R. (2009). *Demokratiska värden i førskolebarns vardag* (vol. 279). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kunnskapsdepartementet (2006). ... *Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16, 2006-2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld.nr. 31, 2007-2008). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Forskrifter om rammeplanen for barnehagers innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*. (NOU 2012: 1). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Fremtidens barnehage*. (St.mld.nr. 24, 2012-2013). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Tid for lek og læring - bedre innhold*. (St.meld.nr. 19, 2015-2016). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik: En sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945-2000*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development*, 77(4), 822-846.

Referanser

- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordisk pedagogik*, 25(1), 16-35.
- Licht, B., Simoni, H. & Viatte, M-A. (2008). Conflicts between peers in infancy and toddler age: What do they fight about? *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 28(3), 235-249.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse: Hva ligger bak det vi gjør?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindgren, A.-L. & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad: Etiske aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1/2), 58.
- Litjens, I., Dimattia, A., & Viatte, M. A. (2010). *Revised literature overview for the 7th meeting in the network of early childhood education and care.* www.oecd.org.
- Løgstrup, K. E. (2010). *Den etiske fordring.* Århus: Klim.
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes: Om de yngste barnas gruppefelleskap i barnehagen.* Oslo: Cappelen akademisk.
- Løkken, G. (2000). *Toddler peer culture: The social style of one and two year old body subjects in everyday interaction.* Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet, Trondheim.
- Løkken, G. (2011). Lived experience as an observer among toddlers. I E. Johansson & E. J. White (red.), *Educational research with our youngest: International perspective on early childhood education and development* (s. 161-183). London and New York: Springer Science & Business Media B.V.
- Markström, A.-M. & Halldén, G. (2009). Children's strategies for agency in preschool. *Children & Society*, 23(2), 112-122. doi: 10.1111/j.1099-0860.2008.00161.x
- Meltzoff, A. N. (2009). Roots of social cognition: The like-me framework. *Minnesota symposia on child psychology: Meeting the challenge of translational research in child psychology* (vol. 35, s. 29-58): John Wiley Hoboken, NJ.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi.* Oslo: Pax.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception.* London: Routledge.
- Michélsen, E. (2004). *Kamratsamspel på småbarnsavdelingar* (vol. 128). Stockholm: Pedagogiska institutionen.
- Monks, C. P. & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 801-821.

Referanser

- Nelson, L. J., Rubin, K. H. & Fox, N. A. (2005). Social withdrawal, observed peer acceptance, and the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2), 185-200.
- Nesdale, D. & Zimmer-Gembeck, M. (2014). Peer rejection in childhood: Social groups, rejection sensitivity, and solitude. I R. J. Coplan & J. Bowker (red.), *The handbook of solitude: Psychological perspectives on social isolation, social withdrawal, and being alone*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Nordenbo, S. E., Hjort, K., Jensen, B., Johansson, I., Sørgaard Larsen, M., Moser, T., & Ploug, N. (2009). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2007 i institutioner for de 0-6 årige (førskolen)*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning & Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Nordenbo, S. E., Hjort, K., Jensen, B., Johansson, I., Sørgaard Larsen, M., Moser, T., Ploug, N., & Thornval, M. (2010). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2008 i institutioner for de 0-6 årige (førskolen)*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Nordenbo, S. E., Jensen, B., Johansson, I., Kampmann, J., Sørgaard Larsen, M., Moser, T., & Ploug, N. (2008). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2006 i institutioner for de 0-6 årige (førskolen)*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag & Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pædagogiske miljøer og barns subjektsskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Oecd. (2012). Starting strong 3: A quality toolbox for early childhood and education Lastet, fra <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>
- Oed. (2013a). Continuity. O. E. Dictionary (red.), Lastet ned fra <http://www.oed.com/view/Entry/40278?redirectedFrom=Continuity#eid>
- Oed. (2013b). Inspiration. O. E. Dictionary (red.), Lastet ned fra <http://www.oed.com/view/Entry/96980?redirectedFrom=Inspiration#eid>
- Ogden, T. (1997). *Rustet for livet?: Ungdoms kompetansemål og verdier i et nytt årtusen : Foredrag på samlivssenterets seminar "læring for (sam)livet"*, 28.-29. August 1997 på modum bad. Vikersund: Samlivssenteret.
- Olweus, D. (1996). Bullying at school. I L. Rowell Huesmann (red.), *Aggressive behavior - current perspectives*. New York: Plenum Press.

Referanser

- Os, E. & Bjønestad, E. (2016). Undersøkelse av støtte til samspill mellom småbarn: Et kritisk blikk på iters-r skalaen. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (red.), *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Overton, W. F. (2006). Developmental psychology: Philosophy, concepts, methodology. I R. M. Lerner (red.), *Theoretical models of human development: Handbook of child psychology* (vol. 1, s. 18-88). New York: Wiley
- Pálmadóttir, H. (2015). *Communities in play: Young preschool children's perspectives on relationships, values and roles*. University of Iceland, Schhol of Education, Reykjavik.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Erath, S. A., Wojslawowicz, J. C. & Buskirk, A. A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. I D. J. Cohen (red.), *Developmental psychopathology, theory and method* (vol. 1, s. 419-493). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons
- Paulsen, E. & Bru, E. (2008). Preferred social organization of learning formats among pupils experiencing different kinds of internalizing problems in secondary school. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 13(4), 259-273.
- Petersen, K. E. (2008). *Daginstitutioners betydning for udsatte børn- en forskningsoversigt*. København: DPU.
- Piaget, J. (1973). *Barnets psykiske utvikling*. Oslo: Gyldendal.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Honig, M.-S. (2009). *The Palgrave handbook of childhood studies*. London: Palgrave-Macmillan.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B. & Coplan, R. J. (2002). Social withdrawal and shyness. *Blackwell handbook of childhood social development*, 330-352.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J. & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141-171.
- Rubin, K. H., Root, A. K. & Bowker, J. (2010). Parents, peers, and social withdrawal in childhood: A relationship perspective. *New Directions for Child & Adolescent Development*, 2010(127), 79-94. doi: 10.1002/cd.264

Referanser

- Rubin, K. H., Stewart, S. L. & Coplan, R. J. (1995). Social withdrawal in childhood: Conceptual and empirical perspectives. *Advances in clinical child psychology*.
- Ruud, E. B. (2010). *Jeg vil også være med!: Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Schütz, A. (2002). *Den sociala världens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Singer, E. (1993). Shared care for children. *Theory & Psychology*, 3(4), 429-449.
- Singer, E. & Hännikäinen, M. (2002). The teacher's role in territorial conflicts of 2- to 3-year-old children. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 5-18. doi: 10.1080/02568540209594994
- Skjervheim, H. (2001). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Skånfors, L. (2010). Tokens, peer context and mobility in preschool children's positioning work. *Nordisk Barnehageforskning*, 3(2).
- Skånfors, L., Löfdahl, A. & Hägglund, S. (2009). Hidden spaces and places in the preschool: Withdrawal strategies in preschool children's peer cultures. *Journal of Early Childhood Research*, 7(1), 94-109.
- Snl. (2013a). Krise-psykologi. S. N. Leksikon (red.), Lastet ned fra <http://snl.no/krise/psykologi>
- Snl. (2013b). Harmoni. S. N. Leksikon (red.), Lastet ned fra <http://snl.no/harmoni>
- Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi: Utvikling i en forandret verden*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologiske facetter*. Århus: Systime Academic.
- Sommer, D. (2012). *Barn i senmoderniteten: Barndomspsykologiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sommer, D. (2014). *Barndomspsykologi : Små barn i en ny tid* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Ssb. (2016). Barnehager, 2015, endelige tall Lastet ned 2016.05.30, fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-enderlige/2016-04-20?fane=tabell&sort=nummer&tabell=262638#tab-tabell>
- Stambak, M. & Verba, M. (1986). Organization of social play among toddlers: An ecological approach. *Process and outcome in peer relationships*, 229-247.
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Strong-Wilson, T. & Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory Into Practice*, 46(1), 40-47. doi: 10.1080/00405840709336547

Referanser

- Sylva, K., Melhuis, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggard, B. (2011). Preschool quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), 109-124.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Final report: A longitudinal study funded by the dfes 1997-2004*: Institute of Education, University of London/Department for Education and Skills/Sure Start.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Sørgaard Larsen, M., Jensen, B., Johansson, I., Moser, T., Ploug, N., & Kousholt, D. (2011). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2009 i institutioner for de 0-6 årige (førskolen)*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Sørgaard Larsen, M., Kampmann, J., Persson, S., Moser, T., Ploug, N., & Kousholt, D. (2012). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2010 i institutioner for de 0-6 årige (førskolen)*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner : Hovedrapport fra forskningsprosjektet "skole og samspillsvansker" (vol. 12a/98)*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Taguma, M., Litjens, I. & Makowiecki, K. (2013). *Quality matters in early childhood education and care: Norway 2013*: OECD Publishing.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Thøgersen, U. (2004). *Krop og fænomenologi: En introduktion til Maurice Merleau-Pontys filosofi*. Århus: Systime Academic.
- Tymieniecka, A.-T. (2010). Introduction: Phenomenology as the inspirational force of our times. I A.-T. Tymieniecka (red.), *Phenomenology world-wide*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publisher.
- Udir. (2012). *Barns trivsel voksnes ansvar*. Utdanningsdirektoratet Lastet ned fra <http://www.udir.no/Barnehage/Pedagogikk/Veiledere/Barnstrivsel---voksnes-ansvar/>.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.

Referanser

- Vassenden, A., Thygesen, J., Brosvik Bayer, S., Alvestad, M. & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet* (vol. 2011/029): IRIS.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Walker, S. (2009). Sociometric stability and the behavioral correlates of peer acceptance in early childhood. *Journal of Genetic Psychology*, 170(4), 339-358.
- Wertz, F. J. (2011). A phenomenological psychological approach to trauma and resilience. I F. J. Wertz, K. Charmaz, L. M. McMullen, J. Ruthellen, R. Anderson & E. McSpadden (red.), *Five ways of doing qualitative analysis: Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry* (s. 124-164). New York: The Guilford Press.
- White, E. J. (2009). *Assessment in New Zealand early childhood education: A Bakhtinian analysis of toddler metaphoricity*. Monash University. Faculty of Education. Faculty of Education, Peninsula Campus.
- Williams, S. T., Ontai, L. L. & Mastergeorge, A. M. (2007). Reformulating infant and toddler social competence with peers. [Article]. *Infant Behavior & Development*, 30(2), 353-365. doi: 10.1016/j.infbeh.2006.10.008
- Østrem, S. (2007). Barns subjektskapning og det viktige tredje leddet: Et empiriske materialet fra barnehagen som utgangspunkt for refleksjon omkring kirkens trosopplæringsform. *Prismet*, 3(7), 143-160.
- Østrem, S., Bjar, H., Rønning Føsker, L., Dehnæs Hogsnes, H., Thorsby Jansen, T., Nordtømme, S., Rydjord Tholin, K. (2009). *Alle teller mer - en evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Lars Yngve Rosell
Institutt for førskolelærerutdanning
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 25.01.2011

Vår ref: 25849 / 3 / MAB

Deres dato:

Deres ref:



Harald Hårfagres gate 29
N-5037 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

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.12.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25849

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig

Barns deltakelse i fellesskapet - kontinuitet og brudd
Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Lars Yngve Rosell

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uia.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.swarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

8.2 Vedlegg 2

Informasjonsbrev til foreldre/foresatte i barnehagen

Et forskningsprosjekt om verdier som kommuniseres mellom barn i alderen 1-3 år – som gjennomføres av Yngve Rosell ved Universitetet i Stavanger.

I Rammeplanen for barnehager framheves fellesskap som en viktig verdi. Fellesskapet som verdi gjenspeiler kulturen og tradisjonen som barna er deltakere av og det er sentralt for barns læring og utvikling. Tidligere forskning har vist at de minste barna i barnehagen (1-3 åringer) skaper egne kulturer, vennsksapsrelasjoner og uttrykker verdier i møte med andre barn. Videre trekkes det også fram at barns inkludering av noen barn samtidig kan innebære en ekskludering av andre.

Dette prosjektet er en doktorgradsavhandling som handler om verdier som barn uttrykker i møtet med andre barn. I utgangspunktet er det 1 barnehage og 2 avdelinger som kommer til å inngå i avhandlingsarbeidet. Prosjektet tar utgangspunkt i kommunikasjonen mellom barn, hvor kommunikasjonen blir sett på som kroppslig (både verbal og nonverbal). Målsettingen er å frembringe kunnskap om hvilke verdier som viser seg å være viktige for barns deltakelse i et jevnaldningsfellesskap, dvs. hvilke vilkår som trer fram for barns deltakelse i et fellesskap med jevnaldrende barn og hva det betyr for barns muligheter for å delta i samspillet.

Verdier blir her sett på noe som barn skaper i møtene dem imellom, samt noe som påvirkes av den tradisjonen/kulturen som barna er den del av. Verdier kan defineres som noe som er å foretrekke, eller noe som vi ettertrakter, både individuelt og sosialt. Verdier kan være veiledende for hvordan vi uttrykker oss, samtidig som de kan oppstå og vise seg der og da i møte med andre.

Prosjektet tar ikke sikte på å studere enkeltindivider, men kommunikasjonen mellom individer. For å studere barns (kroppslige) uttrykk vil kommunikasjonen mellom barna videofilmes. Prosjektets fokus fordrer at kommunikasjonen observeres noenlunde kontinuerlig og over tid. Som utgangspunkt vil jeg anslå at det er hensiktsmessig med 2-3 timer videoobservasjon pr. dag, 2-3 dager i uken, i en periode våren 2011 (ca. 4-5 måneder). Oppstart for forskerens deltakelse i barnehagen vil være i slutten av februar/begynnelsen av mars 2011. Situasjonen som skal filmes er i utgangspunktet barns frilek, dvs. situasjoner hvor barn møtes, samspillet/kommunikasjon barn imellom. Foruten videoobservasjon vil det også bli gjort feltnotater (som supplement til observasjonene eller for å dokumentere situasjoner som av ulike årsaker ikke blir filmet). For å lære å kjenne barna bedre, samt barn og ansattes kjennskap til meg som forsker, vil jeg i oppstarten (1-2 uker) tilbringe tid i barnehagen uten å filme.

Prosjektet vil publiseres som en doktorgradsavhandling. Ved prosjektslutt lagres det analyserte datamaterialet i 10 år, dvs. til 31.12.22. Hvis samtykke innhentes vil det lagrede materialet bli brukt i undervisningsforemål. Prosjektet er en del av et større vediprojekt (ledet av Professor Eva Johansson) som består av fire ansatte fra Universitetet i Stavanger og en ansatt fra Linnéuniversitet (Sverige). Materialet vil dermed også vises innad i denne forskningsgruppen. Filmene blir passordbeskyttet og oppbevares i innelåste dokumentskap, og vil kun være tilgjengelig for meg som forsker. Ingen identifiserbare opplysninger vil være oppbevart i nærheten av filmene.

Samtlige barn vil bli anonymisert i den skriftlige avhandlingen, noe som innebærer at det ikke skal være mulig å identifisere verken personer eller barnehagen som har deltatt i prosjektet. Det er helt frivillig å delta i studien og deltakere kan når som helst avbryte deltakelsen uten videre forklaringer. Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt og retningslinjer tilsier at jeg må være lydhør overfor barns samtykke til å bli filmet. Jeg vil respektere barns uttrykk for at de ikke ønsker å bli filmet, og umiddelbart skru av kameraet hvis dette

Vedlegg

skulle skje. Prosjektet følger forskningsetiske retningslinjer og er innmeldt til Personvernombudet, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Jeg håper dere finner prosjektet interessant og at dere gir tillatelse til å filme deres barn. Har dere noen spørsmål er dere velkommen til å kontakte meg.

Mvh. **Yngve Rosell**
51 83 34 32

lars.y.rosell@uis.no

tlf.

Samtykke til deltakelse i prosjektet

Jeg/vi har mottatt informasjon og gir mitt/vårt samtykke til at mitt/vårt barn deltar i prosjektet om hvilke verdier som kommuniseres i barns jevnalderrelasjoner.

Dato.....

Barnehage.....

Navn.....

Mobil/tlf.....

Underskrift.....

Samtykke til at filmene kan brukes i undervisningssammenheng

En viktig hensikt med forskning er at resultatet kan spres på ulike måter, ikke minst i undervisningen. Det er derfor ønskelig å kunne bruke utvalgte filmsekvenser i undervisningssammenheng. Filmene vil utelukkende bli brukt av meg som forsker og jeg er ansvarlig for at filmene håndteres profesjonelt og med respekt for deltakerne.

Jeg/vi har mottatt informasjon og gir mitt/vårt samtykke til at utvalgte filmsekvenser vises i undervisningssammenheng og på konferanser/seminar med forskere.

Dato.....

Barnehage.....

Navn.....

Mobil/tlf.....

Underskrift.....

8.3 Vedlegg 3

Informasjonsbrev til personalet i barnehagen

Et forskningsprosjekt om verdier som kommuniseres mellom barn i alderen 1-3 år – som gjennomføres av Yngve Rosell ved Universitetet i Stavanger.

I Rammeplanen for barnehager framheves fellesskap som en viktig verdi. Fellesskapet som verdi gjenspeiler kulturen og tradisjonen som barna er deltakere av og det er sentralt for barns læring og utvikling. Tidligere forskning har vist at de minste barna i barnehagen (1-3 åringer) skaper egne kulturer, vennsksapsrelasjoner og uttrykker verdier i møte med andre barn. Videre trekkes det også fram at barns inkludering av noen barn samtidig kan innebære en ekskludering av andre.

Prosjektet er en doktorgradsavhandling som startet opp 01.01.10, og som etter planen skal avsluttes 31.12.12. Prosjektet tar utgangspunkt i kommunikasjonen mellom barn i alderen 1-3 år og verdier barn uttrykker i møtet med hverandre. Prosjektet veiledes av Professor Eva Johansson, og er en del av et større verdiprojekt (ledet av Eva Johansson). Målsettingen for avhandlingsarbeidet er å frembringe kunnskap om hvilke verdier som viser seg å være viktige for barns deltakelse i et jevnaldningsfellesskap, dvs. hvilke vilkår som trer fram for barns deltakelse i et fellesskap med jevnaldrende barn og hva det betyr for barns mulighet for å delta i samspill med andre. Fokuset retter seg dermed også mot hvilke verdier som fører til konflikt – brudd (det som også kan defineres som samspillsbrudd), samt hvordan uttrykte prioriterte verdier, individuelt og sosialt, også kan si noe om barns opplevelse av brudd i kommunikasjonen.

Verdier blir her sett på noe som barn skaper i møtene dem imellom, samt noe som påvirkes av den tradisjonen/kulturen som barna er den del av. Verdier kan defineres som noe som er å foretrekke, eller noe som vi ettertrakter, både individuelt og sosialt. Verdier kan være veiledende for hvordan vi uttrykker oss, samtidig som de kan oppstå og vise seg pre-refleksivt (der og da) i møte med andre. Verdier kan gjenspeiles i barns uttrykk, dvs. i deres kommunikasjon (kroppslig – både verbal og nonverbal).

Prosjektet tar ikke sikte på å studere enkeltindivider, men kommunikasjonen mellom individer. For å studere barns (kroppslige) uttrykk vil kommunikasjonen mellom barna videofilmes. Prosjektets fokus fordrer at kommunikasjonen observeres noenlunde kontinuerlig og over tid. Som utgangspunkt vil jeg anslå at det er hensiktsmessig med 2-3 timer videoobservasjon pr. dag, 2-3 dager i uken, i en periode våren 2011 (i utgangspunktet ca. 4-5 måneder). Oppstart for forskerens deltakelse i barnehagen vil være i slutten av februar/begynnelsen av mars 2011. Situasjonen som skal filmes er i utgangspunktet barns frilek. Fokuset retter seg mot situasjoner hvor barn møtes, dvs. samspillet/kommunikasjonen barn i mellom (hvor brudd kan oppstå). Ansatte er m.a.o. ikke fokus for observasjonene og videre arbeid med disse, men deres arbeid med barna i barnehagen kan også medføre at de fanges opp av kamera. Foruten videoobservasjon vil det også bli gjort feltnotater (som supplement til observasjonene eller for å dokumentere situasjoner som av ulike årsaker ikke blir filmet). For å lære å kjenne barna bedre, samt barn og ansattes kjennskap til meg som forsker, vil jeg i oppstarten (1-2 uker) tilbringe tid i barnehagen uten å filme.

Prosjektet vil publiseres som en doktorgradsavhandling. Ved prosjektslutt lagres det analyserte datamaterialet i 10 år, dvs. til 31.12.22. Hvis samtykke innhentes vil det lagrede materialet bli brukt i undervisningsforemål. Ettersom prosjektet er en del av et større verdiprojekt, vil materialet også vises innad i denne forskningsgruppen (hvor fire andre forskere er deltakere). Filmene blir passordbeskyttet og oppbevares i innelåste dokumenter, og vil kun være tilgjengelig for meg som forsker. Ingen identifiserbare opplysninger vil være oppbevart i nærheten av filmene. Samtlige barn vil bli anonymisert i den skriftlige avhandlingen, noe som innebærer at det ikke skal være mulig å identifisere verken personer eller barnehagen som har deltatt

Vedlegg

i prosjektet. Det er helt frivillig å delta i studien og deltakere kan når som helst avbryte deltakelsen uten videre forklaringer. Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt og retningslinjer tilsier at jeg må være lydhør overfor barns samtykke til å bli filmet. Jeg vil respektere om et barn på noe vis gir uttrykk for det ikke ønsker å bli filmet og umiddelbart skru av kameraet. Prosjektet følger forskningsetiske retningslinjer og er innmeldt til Personvernombudet, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Jeg håper dere finner prosjektet interessant og at dere ønsker å delta. Foreldre informeres skriftlig, men det er også ønskelig å presentere prosjektet muntlig i form av foreldremøte og lignende. Dersom dere har noen spørsmål er dere velkommen til å kontakte meg.

Mvh. **Yngve Rosell**

lars.y.rosell@uis.no

tlf. 51 83 34 32

Samtykke til deltakelse i prosjektet

Jeg/vi har mottatt informasjon og gir mitt/vårt samtykke til at mitt/vårt barn deltar i prosjektet om hvilke verdier som kommuniseres i barns jevnalderrelasjoner.

Dato.....

Barnehage.....

Navn.....

Mobil/tlf.....

Underskrift.....

Samtykke til at filmene kan brukes i undervisningssammenheng

En viktig hensikt med forskning er at resultatet kan spres på ulike måter, ikke minst i undervisningen. Det er derfor ønskelig å kunne bruke utvalgte filmsekvenser i undervisningssammenheng. Filmene vil utelukkende bli brukt av meg som forsker og jeg er ansvarlig for at filmene håndteres profesjonelt og med respekt for deltakerne.

Jeg/vi har mottatt informasjon og gir mitt/vårt samtykke til at utvalgte filmsekvenser vises i undervisningssammenheng og på konferanser/seminar med forskere.

Dato.....

Barnehage.....

Navn.....

Mobil/tlf.....

Underskrift.....