



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MBVMAS-2 21H

Vårsemesteret, 2022

Åpen

Forfatter: Ingunn Osvoll

Veileder: Ove Bergersen og Kristin Grøsvik

Tittel Demokratiske språkpraksis, finnes det på småbarnsavdeling og
på masteroppgaven: hvordan kommer denne i så fall til uttrykk?

Engelsk Democratic language practice in toddler age kindergarten, does it exist and
tittel: how is it apparent?

<p>Emneord: Språklig sosialisering</p> <p>Kroppsliggjort språk</p> <p>Etisk filosofi</p> <p>Kvalitet</p> <p>Språklige forutsetninger</p> <p>Barn som subjekt</p>	<p>Antall</p> <p>ord:</p> <p>30000</p> <p>.....</p> <p>+ vedlegg/annet: 1</p> <p>.....</p> <p>Stavanger, 04.07.2022</p> <p>.....</p> <p>dato/år</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

FORORD

Når jeg begynte som deltidsstudent ved Universitetet i Stavanger var det ikke dette jeg tenkte det skulle ende med. Nå, fem år etter, er jeg glad for at jeg tok det valget med å fullføre mitt engasjement for de yngste barna sitt språklige fellesskap på småbarnsavdeling med nettopp denne studien. Jeg vil takke dere ansatte på småbarnsavdelingene som tok imot meg; lot meg være til stede i, til tider, garderobekaos. Dere lot meg invitere meg selv inn, uten, tilsynelatende, tegn til uro over å bli observert så tett på. Takk for samtaler i etterkant av observasjonene. Dere tok dere tid til gjennomlesing av mine praksisfortellinger i en travel arbeidshverdag og dere laget tid og rom for oppklaringer, refleksjoner og spørsmål.

Jeg vil og takke mine veiledere Ove Bergersen og Kristin Grøsvik. I møter og samtaler med dere har jeg fått tid og rom til å komme frem til egne valg, stilt meg kritiske spørsmål som har dannet grunnlag for nye forståelser, dypere fortolkninger og en bredere faglig innsikt hos meg; både som masterstudent og som pedagogisk ansvarlig på en småbarnsavdeling. Dere var også en god støtte når jeg holdt på å gi opp hele forskningsprosjektet og ventet på meg til jeg var klar til å starte opp igjen. Tusen takk for det!

Sandnes, 3 juni, 2022

Ingunn Osvoll

SAMMENDRAG

Spørsmålet som blir stilt i denne masteroppgaven er om det finnes en demokratisk språkpraksis for de yngste barna i barnehage og hvordan en slik språkpraksis i tilfellet kommer til uttrykk. Dette har jeg sett på i lys av, blant annet, Emmanuel Levinas sin etiske filosofi (Levinas, 1995, Gjerde, 2016), teorien om det radikale demokrati (Laclau & Mouffe, 2002) og et retorisk medborgerskap (Bergersen, 2016). Med en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming har jeg undersøkt hvorvidt et slikt utgangspunkt kan gi en utvidet forståelse av små barns språk og om de som har ansvar for de yngste barna i barnehage finner barns kroppslige og verbale uttrykk som ment som en mening om noe; som noe meningsfullt i et språklig fellesskap. Jeg har sett på hvordan disse uttrykkene påvirker de voksne sine måter å kommunisere på. Lov om barnehager (2005) inneholder sentrale verdier som demokrati, nestekjærlighet, likeverd og likestilling (Kunnskapsdepartementet, 2011, 5, 11 – 12). Rammeplan for barnehage sier at barn, uavhengig av kommunikasjonsevner og språklige ferdigheter, skal oppleve demokratisk deltagelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, 8 – 9). Den sier at: *barnehagen skal bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er, og synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet* (Kunnskapsdepartementet, 2017, 9). Alle disse verdiene gir en nokså klar oppfattelse av at likhet, gjensidighet og omsorg for hvert enkelt individ skal gjenspeiles i arbeidet i barnehagen. Disse verdiene har vært mitt utgangspunkt i min søken etter de voksne sin tilgjengelighet for barns uttrykk. Jeg har hatt til hensikt å finne deres evner til å veksle imellom individperspektiv og det fellesskapet som er på småbarnsavdelinger; vise at dette er en viktig del av barns språklige sosialisering. Med en kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet og med bruk av praksisfortellinger har jeg analysert voksne, slik jeg tolker det, er sitt etiske ansvar bevisst. Jeg har drøftet mine funn med et spørsmål om demokrati er en kilde til kvalitet på småbarnsavdeling; videre forsøkt å vise at det å gi barn erfaring med demokratiske verdier kan bidra til at barn opplever en meningsfull forståelse av omverdenen og seg selv i denne.

Innhold

1.0.....	7
INTRODUKSJON.....	7
1.1 Min bakgrunn for valgt problemområde	8
1.2 Valg av problemområde	9
1.3 En demokratisk språkpraksis – hva innebærer den?.....	9
1.4 En praksisfortelling og en oppvåkning.....	12
1.5 Oppgaven sin oppbygging	13
1.6 Bruk av eget, tidligere arbeid	14
2.0 DEMOKRATISKE PERSPEKTIV I TIDLIGERE FORSKNING.....	14
3.0 TEORETISK RAMME	19
3.1 Språkets plass i et radikalt demokrati.....	19
3.2 Retorisk medborgerskap, gjensidighet og strategi.....	20
3.3 Demokrati – ut ifra hvem sin og hvilken forståelse?.....	22
3.4 Samspill, livskvalitet og lykke	23
3.5 Emmanuel Levinas sin etiske filosofi.....	24
4.0 METODE	26
4.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv	26
4.1.1 Fenomenologi, filosofisk metode og en hermeneutisk tilnærming	27
4.2 Strategisk utvalg og bakgrunn for valg av metode	28
4.3 Forskningsmål	30
4.4 Feltarbeid som kvalitativ metode	31
4.5 Vitenskapsteoretiske og metodologiske overveielser.....	32
4.6 Design.....	33
4.7 Praksisfortellinger som et innsamlingsverktøy.....	34
4.8 Fortolkning	35
4.9 Forforståelse, reliabilitet og validitet.....	36
4.9.1 Sannhet og generaliserbarhet.....	37
4.10 Min rolle som utenforstående og observatør	38
4.10.1 Det etiske møtet med barna og de voksne – refleksjoner og problemstillinger.....	39
4.11 Funn.....	40
4.12 Analyseprosessen	41
5.0 ANALYSE	41
5.1 Resultater og funn	42

5.2 De voksne sine møter med barns uttrykk i garderoben	44
Et stille nei.....	45
Se på meg	46
Uenighet	48
De andre venter på oss.....	49
En stilltiende avtale	51
Avledningsmanøver.....	53
Ikke noe snikksnakk	54
Tråkling	57
6.0 DEMOKRATI SOM KILDE TIL KVALITET PÅ SMÅBARNSAVDELING	59
6.1 Drøfting	59
6.2 I lys av annen forskning	68
7.0 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	70
7.1 Oppsummering av funn og drøftinger	70
7.2 Et tilbakeblikk	72
8.0 LITTERATUROVERSIKT.....	74
Vedlegg	

INTRODUKSJON

Små barns kroppsliggjorte og verbale språk er uttrykksformer som er avhengige av hverandre. Deres kroppslige uttrykk er meningsfulle og gjensidige. De kan forstå hverandre uten bruk av ord og oppfatter omverdenen med kroppen sin; både en slags kroppsliggjort persepsjon og intensjon (Løkken, 2009, s.38). Med utgangspunkt i denne kroppslige måten å både oppfatte det rundt seg på og å uttrykke meninger og behov på, ville jeg se i hvor stor grad voksne som arbeider på småbarnsavdeling er tilgjengelige for barns uttrykk og uttrykte meninger om noe. Rammeplan for barnehagen inneholder flere områder hvor verdier som språk og demokrati er beskrevet. Tradisjonell barnehagekultur har lagt stor vekt på fellesskapet – både språklig og organisatorisk. Barnehagen, som institusjon, har blitt et viktig verktøy for integrering og sosial utjevning og har blitt påvirket av en politisk interesse for språklæring (Grøver 2018, s. 14). Ansvar for flere barn, nye retningslinjer og større helhetlig ansvar for barns læring krever ny kunnskap, både organisatorisk og pedagogisk. En organisatorisk kunnskap kan handle om en bevissthet på kvaliteten på struktur og prosess i barnehage. Kvalitetsbegrepet er vanskelig å allmenngjøre og gi en allment godtatt definisjon på. Det å skulle klare å fange opp hva som er viktig og verdt å fremme i barnehagen blir vanskelig om det skal være en plass hvor alle skal ha rom for å uttrykke det som oppleves som meningsfullt for dem (Kvistad& Søbstad, 2013, s. 32)). Allikevel synes jeg at disse begrepene kan bidra til en forståelse av hva kvalitet i barnehage kan være; både med en vekt på fellesskapet og med et subjektperspektiv. Rammeplan for barnehagen har endret seg fra å være veiledende til å bli et arbeidsdokument. Det vil si at det den inneholder *skal* være en del av barns barnehagehverdag. Dette, sett i sammen med alle ansvarsområdene denne fremstiller, kan det å skulle møte barn som subjekter og å anerkjenne barnets individuelle rettigheter komme i annen rekke. Østrem (2012) betrakter politiske og pedagogiske vurderinger av hvordan samfunnet, her ment som barnehagene, skal forholde seg til barn som en konsekvens av det synet en har på barn (Østrem, 2012, s. 12). Hun beskriver en anerkjennelse av barnet som subjekt med en forutsetning at et subjekt – subjekt forhold hvor subjektene tildeler de andre sine perspektiver en gyldighet (Østrem, 2012, s. 40.) Denne tildelte gyldigheten er viktig i min tilnærming til en demokratisk språkpraksis. Min hensikt er å lete etter de voksne sin evne til å ta barns perspektiv og jeg vil vektlegge betydningen av de voksne sin bevissthet og søken etter barns mening i hverdagslige situasjoner. I de situasjonene som barn er en del av hver eneste

barnehagedag, vil jeg lete etter voksne sin interesse for og kapasitet til å ta imot språklige uttrykk og hvordan de i kraft av egen tilstedeværelse møter og vurderer barns uttrykk.

Vygotski (1971 – 1974) mente at vår kunnskap om, og forståelse av omverdenen, dannes gjennom deltagelse i språklige interaksjoner. Hans teorier vektla de sosiale prosessene imellom individ som de viktigste arenaene for læring (Gjems, 2016, s.97). For å forstå hva som kan danne grunnlag for en interesse for å forstå det noen andre uttrykker; hva som må til for at noen skal skape rom for en slik kapasitet, valgte jeg å inkludere et etisk perspektiv. I prosessen med å formulere og identifisere et etisk grunnlag for barns rolle i sosiale og språklige prosesser har jeg tatt med Levinas sin etiske filosofi (Levinas, 1995, s. 91 - 92). Mitt møte med denne filosofien gjorde noe med mitt ensidige syn på hva som kan åpne opp for en eventuell demokratisk språkpraksis. Den har noen perspektiv som jeg har tatt tak i for å vise at en etisk bevissthet hos de voksne som ansvarlige for det språkmiljøet barna møter på en småbarnsavdeling og et bra språkmiljø, er to sider av samme sak. Dette går jeg nærmere inn på i kapittelet som presenterer mine teoretiske perspektiv som oppgaven bygges på. Jeg vil også problematisere om barn i det hele tatt kan være fullverdige deltagere i et demokrati og om demokrati kan regnes som en kvalitet som er nødvendig for de yngste i barnehagen. Jeg vil nå gå nærmere inn på min bakgrunn for valg av problemområde.

1.1 Min bakgrunn for valgt problemområde

Jeg har tidligere jobbet med to forsknings og utviklingsprosjekter på småbarnsavdeling. Begge prosjektene har hatt som mål å bevisstgjøre voksne sin språkpraksis i barnehage. Det ene prosjektet så på muligheten for å oppnå en demokratisk lese - praksis for barn. Det å la barn få ta del i lesing på en måte som kunne legge grunnlag for en språklig sosialisering ut ifra deres egne språklige forutsetninger. Det andre prosjektet hadde et mål om å oppnå en felles forståelse, imellom oss voksne, av hva som kunne være en bra språkpraksis på en småbarnsavdeling. Den empirien jeg og mine kollegaer hentet ut ifra disse prosjektene har, med noen omveier, ført meg til følgende forskningsspørsmål; *Demokratisk språkpraksis, finnes det på småbarnsavdeling og hvordan kommer denne i så fall til uttrykk?*

I løpet av forskningsarbeidet mitt har jeg fått mer bevisst, etisk tilnærming til problemstillingen. En etisk tilnærming til personalet sin språkpraksis og konsekvensene dette får for små barns barnehageliv ser jeg på som det å finne ut om det er intensjoner om å ivareta maktbalansen imellom voksen og barn på småbarnsavdeling. En god kvalitet på et språkmiljø

kan bli den konsekvensen som oppstår om de voksne er sitt etiske ansvar bevisst i møte med barna. Merlau Ponty (1945) beskriver det kroppsliggjorte språket som det å forstå hverandre igjennom gester og kroppslige handlinger (Løkken, 2009, s.38). I mine mange år på småbarnsavdeling har jeg vært en del av dette kroppsliggjorte språket. Denne erfaringen har vært en vei mot en forståelse av hva som kan gi grunnlag for god språkpraksis og et meningsfullt språkmiljø for de yngste.

1.2 Valg av problemområde

Demokratisk språkpraksis, finnes det på småbarnsavdeling? Dette var den første tittelen jeg skisserte opp for mitt forskningsprosjekt. Etter tilbakemeldinger om hvordan jeg i det hele tatt skulle ha mulighet for å kunne svare på et slikt spørsmål ble det en utvidelse av denne og en mer konkretisert problemstilling. Ny tittel ble, *Demokratisk språkpraksis, finnes det på småbarnsavdeling og hvordan kommer denne i så fall til uttrykk?* Målet for forskningsprosjektet har vært å kunne bidra til at barnehagen skal være i stand til å legge til rette for et godt språkmiljø, at den skal gi barna en begynnende forståelse av hva et språklig fellesskap og demokrati er og å la dem få være en del av et meningsfullt fellesskap. For å finne dette ville jeg bruke praksisfortellinger. Praksisfortelling, som en måte å gjøre pedagogiske erobringer på, blir av Birkeland beskrevet som det å erobre øyeblikk og begivenheter (Birkeland,1998, s. 10). Utgangspunkt for slike øyeblikk og begivenheter jeg ønsket å finne ble satt til ulike garderobesituasjoner. Dette ville innebære barn og voksne sine samhandlingsmønstre i overgang fra avdeling til garderobe, påkledningssituasjoner på vei ut og avkledningssituasjoner etter utetid. Med i forskningsprosjektet er også de observerte voksne sine meninger, tanker, hensikter og forklaringer om og hvordan jeg har skrevet dem inn i praksisfortellingene. Tidlig i prosjektet var disse samtalene ikke tiltenkt som en del av empirien. Etter flere gjentakelser i fra veileder om å gi dette en plass i innsamlet empiri så jeg at disse samtalene var viktige. De ble til samtaler, enten direkte etter observasjonene, eller etter at jeg hadde fått skrevet ned det observerte i form av praksisfortellinger. Disse ga meg, og de observerte, bekreftelser, utvidete forståelser og ny forståelse av språklige samhandlingsmønstre.

1.3 En demokratisk språkpraksis – hva innebærer den?

Det at noe har et mål om å fremstå som demokratisk vil jeg først vise ut ifra definisjonen av begrepet, *demokrati*. Et demokrati kjennetegnes av det å medvirke og det å bestemme i et fellesskap: «*Demokrati, også kalt folkestyre, er en styreform der folket, forstått som landets*

voksne innbyggere, velger representanter som utformer lovene og tar viktige politiske beslutninger.» (Hovde, Svensson, Thorsen, 06 mai, 2022).

Begrepet *demokrati* er tatt i bruk i rammeplan for barnehage i flere sammenhenger. Hensynet til barns rett til medvirkning og vekt på barns medbestemmelse er satt i sammenheng med begrepet. (Kunnskapsdepartementet, 2017). Rammeplanen setter også begrepet i sammenheng med ord som medvirkning, mangfold, retten til å ytre seg, retten til å bli hørt og å delta. For å kunne velge å se på en språkpraksis som noe som kunne være demokratisk var jeg avhengig av å få en forståelse som lettere kunne knyttes opp til dette. For å oppnå denne forståelsen valgte jeg å knytte min fortolkning av et demokrati til teorien om det *radikale demokrati* (Laclau & Mouffe, 2002). Denne har vært en måte å få en mer forståelse av hvilken type demokrati jeg kunne møte ute i forskningsfeltet og hva en demokratisk språkpraksis kan innebære på småbarnsavdelinger. Den tar et utgangspunkt i et samfunn som pluralistisk og forkaster fortolkning av demokratiet som noe enstemmig og harmonisk (Laclau & Mouffe, 2002, s. 176). Man må, ifølge Laclau og Mouffe akseptere antagonismer og konflikter. Antagonisme blir av Laclau & Mouffe (2002) beskrevet som et fiendtlig forhold, hvor parter ikke aksepterer hverandre sin identitet og hvor det er uenighet om hvilken sin fortolkning som skal råde (Laclau & Mouffe, 2002, s. 264). Motsatt av antagonisme er agonisme og blir beskrevet som en vennligsinnet uenighet; et fravær av at en bestemt oppfattelse av hva som er bra eller riktig (Laclau & Mouffe, 2002 s. 177). Den vanlige oppfattelse av demokratiet som noe som er knyttet til politikken blir av Mouffe hevdet å gjelde i alle livets institusjoner; ikke bare i det politiske liv (Markus Miessen, 2007) (Grindland, 2011). Om demokratiet skal ha en plass i barnehage finner jeg at personalet skal *skape et variert språkmiljø der barna får mulighet til å oppleve glede ved å bruke språk og kommunisere med andre.* (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 48). Videre finner jeg at *alle barn skal kunne oppleve demokratisk deltagelse og medvirke til barnehagens innhold, uavhengig av kommunikasjonsevner og språklige ferdigheter* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Dette kan tolkes som at de yngste i barnehage skal kunne fungere som fullverdige deltakere i et demokrati. Om barn ikke kan være fullverdige demokratiske deltagere kan de allikevel gis erfaringer med å delta i et demokrati. Med et perspektiv på de yngste sitt språk vil dette være preget av en forsterket bruk av et kroppsliggjort språk. I samhandling med omgivelsene vil disse kroppsliggjorte handlingene kunne gi mening - eller ikke. Tabor (1997) viser at fortolkning av et barns kroppsspråklige uttrykk kan gi mening i en kjent kontekst (Bergersen, 2016 s. 171). Om jeg tenker at barnehagen er en slik kjent kontekst, kan dette kroppsliggjorte

være en ressurs for barnet og en viktig informasjonskilde for personalet. Kroppslige uttrykk kan tolkes ut ifra, og responderes på, ved å anerkjenne barns kroppslige uttrykk ved å gi tilbakemeldinger på og igjennom kroppslige handlinger. Videre kan en slik fortolkning kjennetegnes av det å kunne persipere andre sine kroppslige handlinger og gester.

Tilrettelegging kan kjennetegnes ved språklig tilpasning ut ifra barnas forutsetninger. Dette handler både om hvordan barnas språklige uttrykk blir mottatt av den voksne, og hvordan barna blir utsatt for tilpassede språklige utfordringer. (Grøver 2018, s. 93). Dette vil, ut ifra en definisjon av begrepet *demokrati*, kunne sees som at individets grunnleggende rettigheter ivaretas.

Med utgangspunkt i det fellesskapet som de yngste barna blir en del av i barnehagen kan to begreper trekkes frem. Disse to er *språklig sosialisering* og *retorisk medborgerskap*. Dette er begreper, slik jeg tolker, kjennetegnet av tilhørighet, kommunikasjon, interaksjon og utveksling. Barns retoriske medborgerskap må forstås med en utvidet forståelse av både begrepet retorikk og begrepet medborgerskap. (Bergersen 2016, s.22.) Retorikk, hvordan språkbruk påvirker, må forstås ut ifra barns kroppsliggjorte uttrykk og kroppslige persipering. Medborgerskap må forstås med utgangspunkt i de yngste sine muligheter for å uttrykke og å oppfatte andre sine uttrykk. Språklig sosialisering forstår jeg som de uttrykk som deles imellom individer. Om språklig sosialisering også menes som utveksling av kroppslige uttrykk, mimikk og kroppskontakt kan barn med lite eller ingen verbalspråklige uttrykk være deltagere i et språklig fellesskap (Bergersen 2016 s. 19). Dette gir et bilde av hvordan barns medborgerskap kan forstås ut ifra deres språklige forutsetninger. Det å møte barn ut ifra egne forutsetninger vil si å møte dem som subjekter.

I begrepet *autentisk omsorg*, blir tillit, gjensidighet og respektfulle relasjoner løftet frem (Gay, 2010). Det å møte barn som subjekter kan være å anerkjenne barnets individuelle rettigheter og å la dem ha et fullverdig medlemskap i et fellesskap (Zachrisen 2017, s. 3). Dette vil ikke bare bety å anerkjenne barnet som et medlem av fellesskapet. Det vil innebære en anerkjennelse av barnets utgangspunkt, erfaring, alder og kulturelle erfaringer; barnets særegenhet med sine individuelle behov også som et viktig medlem av fellesskapet (Zachrisen 2017, s.11). Det å utøve en autentisk omsorg kan sammenstilles med det å tilpasse og å legge til rette for; en tilpasset tilrettelegging. Det vil si å ta hensyn til hvert enkelt barn sine språklige forutsetninger. (Grøver 2018, s. 92). Her vektlegges bruk av ord i ulike deler av barnehagedagen i både i her og nå- situasjoner og i organiserte språklærings situasjoner. *Uavhengig av barnets språklige forutsetninger trenger de å høre ordene i kontekster som gir*

pragmatisk støtte til å forstå hva de betyr. (Grøver 2018, s.93). Det at barnet får høre ord brukt i meningsfulle sammenhenger kan sees på som en demokratisk rett til få lære nye ord. Samtaler imellom voksen og barn i hverdagspraktiske situasjoner skaper muligheter for å forstå og tolke barnet ut ifra deres kroppslige uttrykk og å gi dem en utvidet forståelse for det verbalspråklige.

Det å få være en del av et språklig og sosialt fellesskap og å få mulighet til å utvikle eget språk er gjensidig avhengig av hverandre. Barns retoriske medborgerskap blir til i samhandling med andre. Samtidig skal det innebære en annerkjennelse av barnet som subjekt dets utgangspunkt, erfaring, alder og kulturelle erfaringer (Zachrisen 2017, s.11). *Et retorisk medborgerskap er det vi sier og det vi gjør som har betydning for fellesskapet vi inngår i* (Bergersen 2016, s. 22). Det gir meg et bilde av at medborgerskapet kan påvirkes like mye av barn som av de voksne sin deltagelse. Det å ta hensyn til hvert enkelt barn sine språklige forutsetninger, og allikevel gjøre det interessant og meningsfullt for barnet der og da (Grøver 2018, s. 93). Dette vil kunne støtte barns medvirkning og skape balanse imellom individperspektivet og det å få være en del av et medborgerskap.

I min søken i å finne hva en *språkpraksis* kan defineres som i faglitteraturen, ga det lite resultat. Jeg vil forklare det som, eller sammenstille det med, et språkmiljø som er etablert og hvor det er en slags enighet om hvordan språket skal praktiseres. Denne enigheten, eller felles forståelsen, kan også inneholde ulike måter å skape rom for og legge til rette for bruk av språkuttrykk og hvordan språket praktiseres eller tillegges verdi. Dette er det jeg har hatt som utgangspunkt å finne noe om når jeg har inntatt forskerrollen i feltet. En språkpraksis som kan oppleves som noe demokratisk kan jeg beskrive med det jeg skrev forut for dette. At en demokratisk språkpraksis, heller enn enstemmighet, består av flerstemmighet. At den består av rom som gir plass for barns ulike måter å påvirke og medvirke språklig; at det gis rom for deres kroppslige måte å persipere og kommunisere på. Dette var det jeg lette etter når jeg skulle velge ut hva som ble innholdet i praksisfortellingene.

1.4 En praksisfortelling og en oppvåkning

En av de første praksisfortellingene jeg skrev ble en vekker for meg. Den inneholdt en bitteliten hendelse iblant flere hendelser som både viste igjen og hørtes bedre, denne

formiddagen i garderoben. Det som ble det mest interessante og det viktigste i fortellingen var en jente sin stille protest mot innblanding i egen påkledning.

Den voksne tar tak i jakkeermet og holder det klart for jenta slik at det bare er å stikke armen inn. Den voksne sier ikke noe. Jenta rister forsiktig på hodet, holder blikket fremdeles på det hun holder på med. «Ka seie du », spør den voksne; fortsetter å «hjelp» jenta. «Ikkje du», sier barnet stille, nesten hviskende, uten å se opp på den voksne. Det er som at hun høflig, men bestemt, avviser hjelp fra den voksne og vil fortsette påkledningen på egenhånd. «Ikkje du»? gjentar den voksne med en spørrende tone. Barnet snur hodet og ser, med et alvorlig uttrykk i ansiktet, opp på den voksne. «Å ja! Ikkje meg, nei», sier den voksne og sier, «det e greit, du ska få gjør det sjøl».

Denne jenta sin rolige, besluttsomme framferd hadde allikevel et sterkt budskap om å få lov til å jobbe i fred. Jeg lot meg imponere over jenta sin tålmodighet. Ikke bare i forhold til nøysomt og systematisk arbeid med ull og regnklær, men også i måten hun møtte den voksne sitt behov for å hjelpe henne. Hun takket stille, men bestemt nei. Først med en forsiktig hoderisting, så med et stille uttalt, *nei, ikkje du*, og til slutt et bestemt ansiktsuttrykk vendt mot den voksne. Måten den voksne møtte jenta sine strategier på, viste en evne og en vilje til å la jenta få både medvirke med sine uttrykk og en nysgjerrighet på hva hun ønsket å formidle. Jeg fikk se hvordan denne voksne sin tålmodige søken etter jenta sin uttrykte mening resulterte i den påvirkningen jenta fikk i situasjonen. Hun fikk lov, og hun fikk tid til å kle på seg selv.

1.5 Oppgaven sin oppbygging

I kapittel 1 introduserer jeg min bakgrunn for valgt problemområde. Jeg viser hva som ligger bak mitt ønske om å lete etter demokratiske språkpraksiser; hvordan disse kommer til uttrykk på småbarnsavdelinger. Videre, har jeg redegjort for min problemstilling og forsøkt å vise mitt teoretiske grunnlag for å kunne definere hva en demokratisk språkpraksis er. I dette kapitlet gir jeg også et innblikk ifra et av mine første besøk i feltet. Dette er en del av en praksisfortelling som, i sin helhet, presenteres i kapitlet om analyser og funn. Denne har jeg tatt med her fordi den gjorde noe med min nysgjerrighet til å lete videre etter det som ikke umiddelbart viser seg i møtet med andre mennesker. Den ga meg en tro på prosjektet mitt. Sist i dette kapitlet har jeg listet opp eget, tidligere arbeid som i ulik grad har blitt innlemmet i denne oppgaven. I kapittel 2 har jeg presentert tidligere forskning som jeg ser på

som relevant i forhold til min forskning. Dette både som noe som har introdusert og inspirert meg på dette feltet og som videre er blitt med meg som en del av min teoretiske ramme. Kapittel 3 beskriver og forklarer relevant teori. I kapittel 4 fremstiller jeg metodebruk som er anvendt før, under og etter min forskning; videre, begrunnelser for mine metodiske valg. Kapittel 5 inneholder resultater og funn og analyse av dette. Her presenteres utvalgte praksisfortellinger og utdrag i fra samtaler med de voksne som ble foretatt i etterkant av observasjonene. I kapittel 6 er funnene drøftet. Denne delen ser jeg på, med et spørsmål om demokrati kan være en kilde til kvalitet på småbarnsavdelinger, om mine funn kan gi et bilde av en demokratisk språkpraksis. Dette, knyttet opp til min teoretiske ramme. Kapittel 7 oppsummerer funn og drøfting og gir et tilbakeblikk på prosessen.

1.6 Bruk av eget, tidligere arbeid

Denne oppgaven bærer preg av mitt eget tidligere arbeid i løpet av min masterutdanning. Disse er delvis integrert og bearbeidet inn i teksten og er hentet i fra følgende:

- «Prosjektskisse». Forum/Masteroppgaven, MBV 170
- «Metode», Vitenskapsteori og forskningsmetode, MBV 160
- «Hvordan kan jeg som barnehagelærer bidra til bedre barnehagekvalitet til alle barn, i min rolle som barnehagelærer», Barnehagen som forskningsarena, MBV115
- «Bruk av eget rom til lesing – vil det bidra til en demokratisk lesepraksis», Barns språkutvikling og språklæring i barnehagen 2, VBS201
- «Hvordan utvikle en felles forståelse av språkarbeidet i barnehagen», Barns språkutvikling og språklæring i barnehagen, VBS 101

2.0 DEMOKRATISKE PERSPEKTIV I TIDLIGERE FORSKNING

I denne delen vil jeg vise til annen forskning som har vært viktig og relevant for min studie. Den forskningslitteraturen jeg har valgt har inspirert meg på ulike måter, åpnet opp for en utvidet forståelse for hva et demokrati er, etisk bevissthet, ulike samspillsmønstre og hva de yngste sitt språkmiljø kan og bør bestå av.

Mari Gjerde (2016) setter søkelyset på barnehageansatte sine møter med enkeltbarnet i barnehagehverdagen i *Etikk – svevende og konkret*. Den forskningen hun baserer denne artikkelen på har hatt som formål å se på hvordan barnehageansatte kan bli mer bevisste og mer reflekterende i møte med barn. Videre, å få mer kunnskap om hvordan disse møtene påvirker personalet sine handlinger i møtene. Hun tar utgangspunkt i barnehagelovens begreper som nestekjærlighet, likeverd, likestilling og demokrati (Lov om barnehager, 2005). Hun finner videre i rammeplanen for barnehagen at «refleksjoner over egne verdier og handlinger bør inngå i de pedagogiske drøftingene til personalet» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 12). Ønsket var å finne ut hvordan personal kan reflektere over egen etisk holdning i hverdagslige møter med barn og hvordan disse refleksjonene kunne påvirke disse møtene. Hun ville finne ut om dette er verdier og holdninger det er mulig å skape en bevissthet på, i barnehagen. Hun tar utgangspunkt i Emmanuel Levinas (Gjerde, 2016, s. 175 – 185) sin etiske filosofi. Denne blir forstått i lys av Norheim (Gjerde, 2016, s. 175 – 185) sitt forsøk på å konkretisere Levinas sin filosofi.

Min gjennomgang av hennes studie fikk meg også til å se at det å ta sitt etiske ansvar på alvor også innebærer å møte små barn ut ifra deres forutsetninger – også språklig. At etisk bevissthet og ansvar er nødvendig for at en demokratisk språkpraksis skal kunne oppstå på småbarnsavdelinger.

Zachrisen (2016) skriver i sin artikkel, *The contribution of different patterns of teacher's interactions to young children's experiences of democratic values during play*, om ulike samspillsmønstre, imellom voksne og barn i barnehagen (Zachrisen, 2016 s. 185). Her beskrives en dyadisk interaksjon som en dialog imellom to individer. En gruppebasert interaksjon beskrives som en samtale imellom en voksen og flere barn eller i en gruppe med barn. Zachrisen sier at disse to kommunikasjonsmønstrene også kan flyte over i hverandre. Det vil si at personal kan veksle imellom å kommunisere med en gruppe barn og hvert enkelt barn (Zachrisen, 2016 s. 185). I situasjoner hvor flere deltar og det er flere individuelle behov, kan en slik kommunikasjonsform ivareta barnet som subjekt og samtidig gi det en erfaring med demokratiske verdier. Den kan skape balanse imellom individets behov og det kollektive fellesskapet. Dette er et resultat av en studie av små barns læring av demokratiske verdier og

hvordan de voksne påvirket denne læringen hos barna. Studien viste at måten de voksne kommuniserte med barna på var avgjørende for om barna fikk erfare demokratiske verdier i barnehage. Den viste og at det å få være deltager i gruppebaserte samtaler ga flere muligheter enn dyadiske interaksjoner til å få føle tilhørighet og det å være en del av et fellesskap i jevnaldergrupper.

I min søken etter det som kunne beskrives som en demokratisk språkpraksis ble disse ulike samspillsmønstrene en vesentlig del i analyse av mine funn.

Ødegaard (2006) har en artikkel viss mål er å synliggjøre prosesser og problemstillinger som kan knyttes til forskning på de yngste barna sin medbestemmelse i barnehage. I artikkelen *Kaptein Andreas og hans mannskap: Drøfting av forskningsdata om en gutts stemme og hans innflytelse på barnehagens innhold*, tas det utgangspunkt i ny rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006) og barns rett til medbestemmelse. Ødegaard (2006) stiller her spørsmål om hvordan denne retten skal praktiseres, både pedagogisk og i forskningsarbeid. Hennes studie: «Meningsskapning i samtalefortellinger, deltagelse, kultur og læring i en barnehage for de yngste», består blant annet av barneinitierte samtaler som skal si noe om barnas menings – og kulturskapning i barnehagen. Hun forsøker å ta deler av kompleksiteten i barn og voksnes felles meningskapning, hun gir eksempler på innhold i barnehagens hverdagsliv og hvordan meningskapning blir til i en sosial og kulturell praksis. Hun vil skille ut det barna er opptatt av, løfte frem innholdet i barnas deltakende stemme og videre problematisere hva små barns innflytelse og medbestemmelse kan innebære. Hun drøfter hva som gir et barn en hørbar stemme og om barns egen stemme i virkeligheten er barns stemme. Dette spørsmålet knyttes til et forskjøvet fokus i fra barn som individuelt selvforvaltende subjekter til barns handlinger og praksiser som sees som relasjonelle, kontekstuelle og situasjonelle der innflytelse og det å være med å bestemme blir mer enn individets(barnets)selvrealisering (Ødegaard). Hun beskriver de voksne sin vei i fra å ignorere barns egenkultur til å velge å involvere seg.

Det som vekket min interesse for artikkelen, var ikke bare hennes perspektiv på barns deltakende stemme. Hun viser også, både ut ifra eget perspektiv som forsker og en førskolelærers møte med egne fordommer, et barns iherdige invitasjon inn i en egenkultur som vekker skepsis og motstand. Ødegaard viser et skifte i en barnehagelærer sin praksis og hva som gjør denne guttens lek betydningsfull; hva som gjør hans stemme hørbar. Hun viser

og til sin egen erfaring som barnehagelærer, at dette gir henne en nærhet til forskningsfeltet og kan være en svakhet i forskningsarbeidet.

Eide, Winger & Wolf (2018) ser på hvordan barnehager med ulike organiseringsmåter/strukturer kan ha ulik innvirkning på små barns muligheter for tilhørighet. I sitt forskningsprosjekt *Små barns hverdagsliv – deltagelse, tilhørighet og verdighet* har de avgrenset forskerspørsmålet til i hvilken grad barn under 3 år har mulighet for å erfare livskvalitet og å bli møtt som uerstattelige deltagere i ulike gruppetyper. I sin studie har de forsøkt å beskrive de indre organiseringsstrategiene i begge former, grupperinger av barn og personal, tilpasset barnehagens romstruktur. De beskriver en smidighet og fleksibilitet som utfordrer prosesser som krever tid, fordypning og ro (Eide, Winger & Wolf, 2019). Ut ifra en forståelse av begrepet well - being, altså barns opplevelse av trivsel, i barnehage, blir barnas opplevelse av barnehageoppholdet sett i lys av hvordan barnehagen er organisert. Sett i lys av at barn har rett på et godt barnehageliv (Utdanningsdirektoratet, 2017), ville de undersøke hvorvidt de yngste får påvirke, hvor stort handlingsrom de tilbys og om de opplever seg selv som inkludert i et fellesskap. De vurderer dette i forhold til Allardt`s (1989, 1998) som relaterer well being til begrepene *having*, *loving* og *being*. I lys av en barnehagekontekst blir *having* forstått som barnas tilgang på lekemateriell, rom og handlingsrom. *Loving* knyttes opp til hvorvidt barn blir møtt av omsorgsfulle voksne og barns muligheter for fellesskap og vennskap. *Being* forklares som barn som deltagere, deres opplevelse av å erfare subjektstatus, gjensidighet og medborgerskap. Det å høre til beskrives som en viktig faktor for identitetsskaping og basis for livskvalitet (Eide, Winger & Wolf, 2019). Med et utgangspunkt i barnehage kan Allardt`s forståelse av well – being sammenstilles med det subjektive behovet for handlingsrom, fellesskap og selvbekreftelse. I motsatt fall kan resultatet bli begrenset frihet, utenforskap og ensomhet for småbarn i barnehage (Eide, Winger & Wolf, 2019). I artikkelen blir denne forståelsen sett på som sammenfallende med rammeplanens mandat som sier at» en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek, er fundamentalt. Barnehagen er også en forberedelse til aktiv deltagelse i samfunnet og bidrar til å legge grunnlaget for et godt liv» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.4). De stiller spørsmål ved økt vekt av organisering, logistikk og effektivitet i barnehager; om alt dette står i kontrast til prosesser som krever mulighet for tid, ro og gode overganger.

Berit Grindland (2011) sin artikkel, *Uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling*, var en del av et PhD – prosjekt hvor analysering av samtaler med ansatte på småbarnsavdeling med måltidsfellesskapet som ønsket forskningsarena. Hun har tatt utgangspunkt i at et måltidsfellesskap består av både eksplisitte og implisitte normer og regler og at brudd på disse kan føre til konflikter imellom måltidsdeltagerne. Artikkelen har vært å utforske hvordan de voksne samtaler om episoder hvor uenighet imellom barn og voksne har oppstått under måltidet. Denne uenigheten har Grindland identifisert som to ulike diskurser, en *ordensdiskurs* og en *utforskingdiskurs* (Grindland, 2011, s. 75). I artikkelen diskuteres det hvorvidt disse to ulike diskursene gir ulike vilkår for om uenighet kan være en demokratisk praksis under måltider på småbarnsavdelinger. Det empiriske materialet i artikkelen er tre utdrag fra samtaler med de voksne i barnehage. Grindland tar utgangspunkt i teorien om det radikale demokrati (Laclau & Mouffe, 2002, 2005a, 2005b) (Grindland, 2011). Når Grindland vil definere en demokratisk praksis vil hun ta utgangspunkt i at måltider på småbarnsavdeling er et institusjonalisert fellesskap der det under visse omstendigheter kan legges til rette for at barn deltar i en demokratisk praksis (Grindland, 2011, s. 77). Teorien tar utgangspunkt i at i et samfunn med ulike kollektive identiteter ikke finnes en identitet som «vi» uten at denne er forskjellig i fra en annen identitet, fra «de». Forsøk på å oppnå enighet imellom «vi» og «de» vil kunne gi grunnlag for fiendtlige(antagonistiske) konflikter. Mouffe (2005a, s. 120), sier at for å kunne oppnå demokrati i et pluralistisk samfunn eller en praksis, må det opprettes et demokrati som kan organisere menneskelig sameksistens og innebære en viss orden. Dette kalles for en agonistisk (vennlighets) relasjon hvor det gis rom for konflikter hvor motstandere gis rett til å forsvare sine ideer (Grindland, 2011, s. 77 – 78). Grindland beskriver denne ordenen som en enighet om noe felles innenfor en institusjon, samtidig som det gis rom for enkeltindividets sin identitet. Grindland har valgt å benytte Laclau og Mouffe sin diskursteori (teorien om det radikale demokrati) både som teoretisk og metodologisk utgangspunkt. Dette er gjort fordi denne teorien passer bra til hennes problemstilling, den vektlegger det å identifisere artikulerte talemåter (små barns kroppslige uttrykk) og spillet imellom ulike diskurser i samtaler. I tillegg er den valgt fordi den vektlegger at handling og språk er sammenvevd, ikke skiller mellom diskursive og ikke diskursive praksiser og på den måten synliggjør sosiale praksiser mellom diskurser i samtale. På denne måten, sier Grindland, kunne hun i drøftingen av analysen si noe om hvordan *ordensdiskurs* og *utforskingdiskurs* i samtale gir ulike vilkår for en uenighet som demokratisk praksis (Grindland, 2011, s. 80). Grindland sin gjennomgående og detaljerte integrering av Laclau og Mouffe sin teori om det radikale

demokratiet igjennom hele artikkelen har vært viktig for min forståelse av denne. Hennes arbeid inspirerte meg til selv å innlemme denne som en del av eget teoretiske utgangspunkt.

3.0 TEORETISK RAMME

Jeg har tatt utgangspunkt i to styringsdokumenter som barnehagen skal forholde seg til. Det er barnehageloven (Lov om barnehager, 2005) og rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Begge disse dokumentene uttrykker sentrale verdier som demokrati, likeverdighet og likestilling. Medvirkning og demokrati har fått en sentral plass i rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og denne sier at *barnehagen skal bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er, og synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet* (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 9). Rammeplan for barnehage sier også at demokratiske verdier, i tillegg til å bidra til medvirkning, kunne ytre seg, bli hørt og å delta, skal gi mulighet for en forståelse for fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 8). Lov om barnehager (2005) inneholder sentrale verdier som demokrati, nestekjærlighet, likeverd og likestilling (Kunnskapsdepartementet, 2011, 5, 11 – 12). Dette, satt i sammen med min teoretiske ramme, vil jeg vise at det å bli sett og anerkjent kan danne et grunnlag for et demokrati. Dette, både med et språklig og et etisk perspektiv; at disse to perspektivene er to sider av samme sak.

3.1 Språkets plass i et radikalt demokrati

Mitt mål i forskningen har vært å se om jeg finner en demokratisk språkpraksis på småbarnsavdeling og å vise hvordan denne, eventuelt, kommer til uttrykk. For å få en forståelse av hva et demokrati har å gjøre med små barns hverdagslige barnehageliv, og de voksne sine møter med deres uttrykk, har jeg, blant annet, tatt utgangspunkt i teorien om det radikale demokrati (Laclau & Mouffe, 2002). Denne teorien tar utgangspunkt i, og ser det som en viktig verdi, at samfunnet er pluralistisk. Pluralisme forstås ut ifra prinsippet om at deltagere i en gitt sammenheng har mulighet for å selv velge egne mål og realisere dem på en måte som de selv finner best. Den forkaster oppfatningen av at demokrati er det samme som enstemmighet og en harmonisk kollektiv vilje eller oppfattelse av noe. At en må akseptere konflikter og antagonismer (Laclau & Mouffe, 2002 s.176). Antagonisme blir av Laclau og

Mouffe (2002) beskrevet som et fiendtlig forhold, hvor parter ikke aksepterer hverandre sin identitet og hvor det er uenighet om hvilken sin fortolkning som skal råde (Laclau & Mouffe, 2002, s. 264,). Det motsatte blir kalt agonisme, at en sammenstilling av pluralisme, altså frihet til å velge, og demokrati kjennetegnes av fraværet av at en bestemt oppfattelse av hva som er bra og riktig og en utvidet forståelse av prinsippet om likhet og frihet (Laclau & Mouffe, 2002, 177). Agonisme blir da en vennligsinnet, ulik oppfattelse av hvem sin fortolkning som skal råde. Et radikalt demokrati blir et utgangspunkt for å finne vennligsinnede motsetninger imellom barns kroppslige uttrykk og voksne sine forventninger om kroppslig kontroll. Om jeg skal sammenstille disse med en demokratisk og språklig sosialisering blir det da ikke mitt mål å finne samstemt oppfattelse av hva som er språklige uttrykk og ikke. Det vil bli en beskrivelse av ulike oppfattelser, håndteringer og valg i voksne sine møter med barns språklige uttrykk og inntrykk.

3.2 Retorisk medborgerskap, gjensidighet og strategi

En språklig sosialisering forstår jeg som de uttrykk som deles mellom individer. Når jeg tar utgangspunkt i at språklig sosialisering også menes som utveksling av kroppslige uttrykk, mimikk og kroppskontakt, kan barn med lite eller ingen verbalspråklige uttrykk være deltagere i et språklig fellesskap (Bergersen, 2016 s. 19). Dette fellesskapet kan beskrives som det fellesskapet barn inngår i på småbarnsavdeling. Jeg har tatt med ulike strategier for interaksjon og samhandling for å kunne beskrive hvordan barns meninger og intensjoner kan likestilles. Berit Zachrisen presenterer begrepene *dyadisk interaksjon* og *gruppebasert interaksjon* blir beskrevet som ulike måter å kommunisere på (Zachrisen, 2016 s. 185). Disse to begrepene har jeg sammenstilt med de yngste barna sine kroppsliggjorte uttrykk. Dette gir et bilde av hvordan barn som fullverdige medlemmer av en demokratisk språkpraksis kan forstås ut ifra deres språklige forutsetninger. *Retorisk medborgerskap* (Kock & Villadsen 2012,2015) (Bergersen, 2016, s.22) er et begrep som jeg syns gir en overordnet forståelse av hva en språklig sosialisering er. Forenklet formulerer Bergersen et retorisk medborgerskap som det vi sier og det vi gjør som har betydning for et fellesskap vi går inn i (Bergersen, 2016, s.22). Han introduserer de aristoteliske begrepene *topos* og *etos* som en inngangsport for å forstå retorisk argumentasjon hos barn (Bergersen, 2016, s. 208). Retorisk argumentasjon blir beskrevet som i hvor stor eller liten grad vi påvirker med det vi sier og i hvor stor eller liten grad vi vekker tillit hos andre med det vi sier og uttrykker (Bergersen, 2016, s. 22). *Topos*

betyr sted, men blir i retorikken brukt for å vise til de språklige ressurser som blir benyttet når en påvirker i en bestemt sammenheng. *Etos* blir hvordan en gjennom kommunikasjon former en karakter som påvirker det fellesskapet en er en del av (Bergersen, 2016 s.23). Forståelsen av disse to begrepene etablerer forståelse av en retorisk argumentasjon som hvordan en argumenterer på en troverdig måte og hvordan en fremstiller en sak. Barn utforsker og skaper språk med utgangspunkt i allerede etablert kunnskap og i samhandling med andre. Bergersen diskuterer da barns språklige sosialisering opp mot en aristotelisk forståelse av et retorisk medborgerskap. Denne tilnærmingen medfører en sterkere vektlegging av barns aktive deltagelse i kommunikasjon. Han hevder at den kommunikasjonen barn inngår i ikke bare er en tilvenning(habituering) eller tillæring av det allerede etablerte, men også består av barns evne til og behov for å kunne påvirke i kommunikasjon mellom de og de voksne (Bergersen, 2016, s. 208). Barns retoriske medborgerskap må da altså forstås med en utvidet forståelse av både begrepene *retorikk* og *medborgerskap* (Bergersen, 2016, s.22). *Retorikk*; hvordan språkbruk påvirker, må forstås ut ifra barns kroppsliggjorte uttrykk og kroppslige persipering. *Medborgerskap* må forstås ut ifra barn sine muligheter for å selv få medvirke. Barns medvirkning vil jeg definere ved hjelp av Gay (2010). Han bruker begrepet *autentisk omsorg*. Dette skal beskrive en omsorg imellom voksen og barn som er varig, tillitsfull, gjensidig og respektfull. Det er å møte barn som subjekter og anerkjenne barnets individuelle rettigheter og evner og la dem ha et fullverdig medlemskap i et fellesskap (Zachrisen, 2017, s.3). Med et språklig perspektiv vil dette innebære en anerkjennelse av barnets språklige utgangspunkt. Barnets ulike erfaring, alder og språklighet er det som danner et barns særegenhet. Som jeg sa innledningsvis, er en autentisk omsorgsutøvelse kjennetegnet av at barn, med sine individuelle behov, ikke bare er et medlem av et fellesskap, men også et viktig medlem av fellesskapet (Zachrisen, 2017, s.11). Det å utøve autentisk omsorg er å anerkjenne hvert enkelt barn sine hensikter og hva som skaper mening for hver enkelt av dem. Autentisk omsorg kan danne grunnlag for et retorisk medborgerskap. Dette er begreper – slik jeg forstår dem - noe som kan kjennetegnes av tilhørighet, mulighet til å uttrykke seg og mulighet for å få oppfatte andre sine uttrykk.

Medvirkning og demokrati har fått en sentral plass i rammeplan for barnehagen og denne sier at alle barn skal ha mulighet til å bli sett og anerkjent og at barnehagen skal bidra til at hver enkelt blir gjort synlig og verdsatt (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 9). Rammeplanen sier også at demokratiske verdier, i tillegg til å bidra til medvirkning ved å kunne ytre seg, bli hørt og å delta, skal gi mulighet for en forståelse for fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017 s.

8). Jeg vil vise at det å bli sett og anerkjent kan legge et grunnlag for et demokrati, både med et språklig og et etisk perspektiv. Om jeg ser hva det motsatte av hva en etisk holdning kjennetegnes av, forstår jeg dette bedre. Begrepet *autentisk omsorg* (Gay, 2010) kan ut ifra forståelsen av noe varig, tillitsfullt, gjensidig og respektfullt i relasjon imellom barn og voksne i motsatt fall beskrives som manglende lydhørhet, sensitivitet og forståelse. Om en slik mangel berører det som uttrykkes verbalt og kroppslig gis barnet lite handlingskraft i relasjoner. (Zachrisen, 2017 s. 3). Rammeplan for barnehagen sier at barn, uavhengig av kommunikasjonssevner og språklige ferdigheter, skal oppleve demokratisk deltagelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8 – 9). Det å bli sett og anerkjent skal danne grunnlag for en demokratisk praksis i barnehagen. Om barn, spesielt de yngste, skal få være en del av et demokratisk fellesskap må de ha muligheter for selv å uttrykke og få mulighet til å oppfatte andre sine uttrykk, altså få utøve og finne sitt *topos* og *etos*. Deres allerede etablerte språk, i form av kroppslige, og lydige for den del, uttrykk blir deres mulighet for påvirkning i kommunikasjon med fellesskapet. Bergersen (2016) sin tilnærming til begrepet *retorisk medborgerskap* representerer demokratiske verdier; en demokratisk språkpraksis som i det å få uttrykke seg og forstå omgivelsene ut ifra egne forutsetninger.

3.3 Demokrati – ut ifra hvem sin og hvilken forståelse?

«How to make use of childrens perspectives and rights to participation and influence is an ongoing concern. Recent reasearch is very occupied with childrens participation, not only in a theoretical and rhetorical manner but also as it is expressed in practice»

(Emilson & Johansson, 2018, s. 932)

Dette sitatet viser at bruken av begrepet *demokrati* i barnehagesammenheng har blitt problematisert. Begrepet har svært høyt abstraksjonsnivå og kan derfor danne grunnlag for diskusjoner. Både den teoretiske tolkningen, hvordan dette blir kommunisert i offentlige styringsdokumenter, og bruken av begrepet i praksisfeltet har blitt kritisert. Det har, blant annet, blitt kritisert for å gi barn en erfaring med demokratiet hvor begrepet blir tolket og bestemt ut ifra de voksne sin forståelse av hva et demokrati er. (Emilson & Johansson, 2018, s. 933). Gode intensjoner om å la de yngste få være en likeverdig part i hverdagslige barnehagesituasjoner er også blitt sammenlignet med det å la barna få en oppfatning av at de selv kan bestemme. Videre, at dette kan gi dem en oppfattelse av at egne ønsker og behov er

viktigere enn andre barn sine ønsker og behov. Dette kan gi dem en feil forståelse av hva et demokrati faktisk er (Bae 2009; Johansson 2007; Kjørholt 2005), (Emilson & Johansson, 2018, s.940). Ut ifra pedagogiske perspektiver og filosofier er derimot begrepet blitt definert og forstått på en mer kompleks måte. Demokratiet blir her sett på som en måte å leve på, formet av de mennesker som inngår i et fellesskap (Biesta, 2011). En annen definisjon er at demokratiet er det livet som deles med andre og at det bygger på og formes av felles erfaringer. Dette, i motsetning til demokratiet som et system som styrer over noen (Dewey 1985/1916). Disse forståelsene av et demokrati har påvirket senere studier i fagfeltet. I disse studiene har demokratiet blitt tolket som det å bli forstått og sett ut ifra egne forutsetninger, det å ha mulighet for å uttrykke seg og barns mulighet for å være aktive i det fellesskapet de befinner seg i ((Emilson & Johansson, 2018, s. 942).

3.4 Samspill, livskvalitet og lykke

Jeg vil her vise Erik Allardt's begrep, *well being* (1989, 1998), i fra hans sosiologiske analyse av livskvalitet og lykke. (Dahle, Eide, Winger & Wolf, 2016, s. s.50). Dette uttrykket blir forklart som enkeltindividets mulighet for å kunne realisere egne behov, ønsker og drømmer. Dette vil jeg se på i sammen med en prosesskvalitet som kvaliteten på barnas daglige erfaringer og interaksjon med de voksne og andre barn i barnehagen. Prosesskvalitet blir å definere som den erfaringen barn får og inkluderer faktorer som sensitive og responsive omsorgspersoner som vektlegger individuelle behov (Rege et.al.,2018, s. 231). Ved å vektlegge en slik kvalitet vil jeg se om barns egen opplevelse av å få tilfredsstilt egne behov og det å føle seg betydningsfull har betydning for hvem de er i de fellesskapene de går inn i. Mitt utgangspunkt som de voksne i barnehage som omsorgspersoner og garderoben som dette fellesskapet vil jeg vise hvem som ivaretar den prosesskvaliteten. Med mitt valg av garderobekaos, hvor mange skal få dekket både følelsesmessige og praktiske behov, vil da også et utgangspunkt i dette sensitive og responsive være en forutsetning for om en god prosesskvalitet kan oppnås. Gerd Abrahamsen (2008), skriver at om mennesket har erfart en overvekt av gode og positive samspill kan det danne et grunnlag for å bedre håndtere, være i stand til å klare, nye samspillsopplevelser. Videre at om gode opplevelser er innlemmet i *vår indre verden*, våre tidligere erfaringer, kan det ha innvirkning på om vi våger å strekke oss og ta del i noe nytt eller om vi ikke har kapasitet til noe nytt og fremmed. (Abrahamsen, 2008, s. 21). Dette har betydning for små barns ulike måter å delta i samspill og de voksne sin evne til

å bidra til en god prosesskvalitet. Abrahamsen (2008) tar her utgangspunkt i Winnicott (1970) sitt uttrykk, *å ta verden inn i små doser*, når hun vil beskrive viktigheten av de voksne sine evne til å ta det enkelte barns perspektiv i deres møte med fellesskapet. Det å være lyttende til de signaler barn sender ut er en forutsetning for det å kunne forstå noe og noen. Det vil innebære å ha evne og lyst til å oppfatte og tolke barns nonverbale uttrykk (Abrahamsen, 2008, s. 20). Det å skape rom for at barn kan få ta verden inn i små doser; ta det enkelte barns perspektiv blir også så enkelt og genialt beskrevet som at barn viser vei, bare de blir sett (jf. Broden, 1989) (Abrahamsen, 2008, s. 20). Kunnskap om små barns behov sammen med en evne til å tolke deres kroppslige uttrykk vil gi mening både for den voksne og barnet i samspill (Abrahamsen, 2008, s. 21). Den følelsen av *well being* blir til i disse viste veiene, og måten disse blir møtt av voksne. De vil, i sammen med de voksne sine verdier, prege barns daglige erfaringer og interaksjon i barnehagen; påvirke barns egen opplevelse av å få tilfredsstilt egne behov og ønsker. Voksne sine bevissthet på egne verdier er avgjørende. Om verdier kan gjenkjennes og anvendes i en sammenheng som virker kjent eller nyttig kan de fremstå som mer avgjørende for noe og noen. Verdier bæres og utformes hver dag av, både pedagoger og andre barnehageansatte, i samspill med andre. Disse vil kun ha relevans for det pedagogiske arbeidet om de formes og utprøves i det som framstår som aktuelt for deres hverdag. En forutsetning for å løfte frem og sette ord på disse verdiene er en etisk bevissthet (Lingås, 2019, s. 13). En slik etisk bevissthet, og en mulig prosess for å kunne oppnå en etisk refleksjon vil jeg vise med en etisk filosofi av Emmanuel Levinas..

3.5 Emmanuel Levinas sin etiske filosofi

I min sammenstilling av språklig perspektiv og etisk perspektiv som gjensidig avhengig av hverandre vil jeg løfte frem en etisk refleksjon som en viktig forutsetning for en demokratisk praksis i barnehage. Dette gjør jeg ved hjelp av en etisk filosofi av Emmanuel Levinas. Jeg vil trekke ut noen begreper ifra denne filosofien som og utvidet min forståelse av hva etikk er. Den har også åpnet opp for en oppfattelse av hvilke konsekvenser det kan gi om en, som barnehageansatt, er sitt etiske ansvar bevisst i møte med de yngste barna i barnehagen. Derfor har den dannet et grunnlag for en etisk refleksjon i mine fortolkninger av og møter med både barna og de voksne i forskningsprosessen. Denne filosofien har dannet et forståelsesgrunnlag for meg; en måte å forstå hvordan et etisk ansvar kan oppstå hos og forstås i voksne sine møter med barn i en barnehagehverdag. Den gir et grunnlag for å forstå hvordan de voksne

sine verdier og handlinger kan påvirke et barn. Vygotski (1971 – 1974) sin teori om hvordan menneskets erfaringer, i det språklige og det sosiale, er det som gir oss en forståelse av verden og at disse er de viktigste arenaene for læring (Gjems, 2016, s.38). Disse utgangspunktene for de yngste sin læring og erfaring gis mer mening ved å bli kjent med Levinas sin filosofi. Den gir meg et mer forståelig et bilde av hvordan de voksne sine verdier og handlinger i møte med et barn kan gi en god kvalitet - eller en mindre god kvalitet for et barn. Levinas snakker om et moralsk ansvar for *den andre*, altså et ansvar for noe som ikke tilhører en selv, endatil ikke vedkommer en. Levinas forklarer at i møtet med denne andre sitt ansikt blir en gjort til ansvar for det som ikke vedkommer en, men allikevel kommer en ved. Levinas bruker uttrykket *kommer mig ved* og blir av han forklart som det å henvende seg til *den andre* som det ansikt en blir ansvarlig for i dette møtet (Levinas,1995, s. 91 - 92). Jeg vil se på om hvordan det å åpne opp for de yngste sine kroppslige persepsjon og uttrykksform; det at voksne tar sitt ansvar i møte med barn som *den andre* kan være det som skal til for at et demokratisk språkmiljø åpnes opp for; om dette kan være barns vei inn i demokratiet og gi barn en erfaring med demokratisk deltagelse. Levinas sier selv at *ved ansvar forstår jeg ansvaret for den anden, altså et ansvar for det som ikke er mit ..., eller endda for det som ikke vedkommer mig, men som nettop kommer mig vid, som jeg henvender mig til som ansikt* (Levinas, 1995, s.91). For å forstå hvordan et slikt ansvar kan komme til de voksne i deres møter med barn uttrykk, altså møter med deres *ansikt*, videre hvordan dette kan gis en plass i det språklige og sosiale fellesskapet på en småbarnsavdeling, har jeg benyttet meg av Gjerde sin tolkning av Emmanuel Levinas sin etiske filosofi (2016). Hun har stilt spørsmål ved om de voksne som jobber i barnehage er bevisst sitt etiske ansvar i møte med barn (Gjerde, 2016 s.175 – 185). Jeg har valgt ut begreper i fra hennes arbeid som jeg finner hensiktsmessige for å forstå hvordan de voksne kan ta imot barns uttrykk uten å umiddelbart forstå det uttrykte. Begrepet til Levinas, *den andre*, blir presentert som at i møte med ansiktet til *den andre* blir en til. Gjerde tolker det som at i hvert møte med *den andre* blir en til på nytt ved at en møter noe nytt. I tillegg til at *den andre* er en *konkret annen* er den uendelig og uforståelig (Gjerde, 2016 s. 177). Dette tolkes som at mennesker ikke kan kategoriseres da de hele tiden vil være i endring i nye møter og at det som er annerledes med *den andre* kan åpne opp for å bli kjent med og gi ny kunnskap om oss selv. Disse begrepene ble en del min fortolkning av det jeg observerte i de ulike garderobene.

4.0 METODE

En metode blir betegnet som det å etablere prosedyrer og teknikker for å komme frem til relevant og pålitelig kunnskap om noe (Johannesen et al.,2011, s. 44). Det kan dreie seg om hvordan data samles inn, hvem som skal ta del i forskningen og hvordan innsamlet data skal tolkes og analyseres (Johannesen et al.,2011, s. 44). Mitt forskningsarbeid har vært en kvalitativ studie med bruk av praksisfortellinger for å få nedfelt det jeg ønsket å vite noe om. En kvalitativ studie kjennetegnes av at den kan si noe om kvaliteten på noe og at forskningen har som mål å finne noen bestemte egenskaper ved et fenomen (Johannesen et al.,2011, s. 34). En kvalitativ metode kjennetegnes også av fleksibilitet hvor erfaringer og utfordringer underveis i prosessen kan innarbeides. Den preges av nærhet og denne kan danne grunnlag for en forståelse av de fenomenene som studeres (Thagaard, 2018, s. 16). Jeg hadde på et tidlig tidspunkt i prosjektet bestemt meg for at jeg ville ha denne nærheten til forskningsfeltet. Det å få være der det skjer ville gi meg et mer detaljert innblikk i det jeg ønsket å vite noe om. Jeg vurderte observasjon med notater underveis i observasjonene. Det at jeg heller valgte å skrive ned empiri i etterkant ga meg mulighet for å ha full konsentrasjon på det som skjedde eller ikke skjedde i de ulike garderobene. Disse notatene ble til praksisfortellinger som hadde til hensikt å beskrive noe, være personlige, være fortolkende. De skulle også deles med de voksne som ble en del av disse fortellingene og slik kunne danne grunnlag for en forståelse. Denne delingen ble til kjappe samtaler, lange samtaler, øyeblikk av gjenkjennelse, ny kunnskap om egen språkpraksis, ulike forståelser, erkjennelser, niking og hoderisting.

4.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for min forskning har et konstruktivistisk perspektiv. Et slikt perspektiv på en kvalitativ forskning legger vekt på at interaksjon mellom og kunnskap om observatør forsker og observasjonsobjektet preger forskningsresultatet. I felleskap utformes en felles forståelse av hva som er gyldig kunnskap (Thagaard,2018, s. 40). De samtalene jeg hadde med de observerte i etterkant av nedskrivning av praksisfortellinger om dem, ble det fellesskapet. Mine personlige fortellinger om de voksne sin språkpraksis ble satt i sammen med deres egne tanker om samspill med barna. Deres oppfattelser av hva som

egentlig hadde skjedd, deres forkunnskap om barna som utløsende faktor i samspill og utvidet kunnskap om egen språkpraksis ble på den måten en del av forskningsresultatet.

Konstruktivismen har en fremtredende plass innenfor postmodernistisk retning.

Postmodernismen er en fortolkende teoretisk retning som ser på kunnskap som konstruert av dem som deltar i bestemte sosiale sammenhenger. Postmodernismen baseres på at *det ikke finnes kriterier for sannhet* (Bjørkum, 2016, s. 16). Den er et resultat av en reaksjon på en naturvitenskapeliggjøring av livet; det vitenskapen ikke kan gi svar på eller hvor svarene strider imot hverandre (Bjørkum, 2016, s. 450). Bjørkum (2016) beskriver postmodernismen utgangspunkt som et ønske om å få fred i fra det påstått rasjonelle i naturvitenskapen, det logiske og det forutsigbare (Bjørkum, 2016, s. 450). En slik rasjonalitet ville ikke gitt rom for den fortolkende posisjonen jeg har tillatt meg selv å ha nedskrivningen av praksisfortellingene, i sammenstillingen av disse og de observerte sine meninger eller i bearbeidelsen av empirien i etterkant. Dette resultatet ble preget av den nærheten jeg fikk til forskningsfeltet og forståelsen jeg kom frem til ble basert på et samarbeid mellom meg som forsker og de voksne som deltagere i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 419). Thagaard henviser til Geertz` (1973) som skiller mellom en *tykk beskrivelse* og en *tynn beskrivelse*. En slik tykk beskrivelse blir et eksempel på en hermeneutisk tilnærming hvor forsker presenterer en gjengivelse av det observerte som inkluderer meninger og fortolkninger de observerte har av seg selv og egne handlinger Dette, i sammen med forskers fortolkninger (Thagaard, 2018, s. 37).

Praksisfortellingene ble til slutt som en slik tykk beskrivelse. Det ble en fenomenologisk orientert forskningsprosess hvor mine erfaringer som forsker preget måten jeg fortolket det observerte på. En like viktig del av denne tykke beskrivelsen ble de observerte sine uttalte hensikter og deres refleksjoner i samtalene i etterkant av observasjoner og nedskrivning av praksisfortellinger.

4.1.1 Fenomenologi, filosofisk metode og en hermeneutisk tilnærming

Det som er sentralt innenfor fenomenologien er å forstå de fenomener som studeres, ut ifra de perspektiver de observerte har. Videre er dette en måte å beskrive den omverden slik den faktisk erfares av de som blir studert (Thagaard, 2018, s. 36). Fenomenologiens fremste trekk er at en virkelighet ikke eksisterer uavhengig av den subjektive opplevelsen av denne.

Subjektet kan kun forstås i forhold til den virkeligheten og denne kan bare gi mening om den forstås av subjektet (Zahavi, 2003) (Østrem, 2012, s. 83). I mitt møte med forskningsfeltet var det min oppgave å forsøke å forstå og tolke ut ifra nettopp den sammenhengen de ble

observert i. Fenomenologi er både en filosofi og et kvalitativt forskningsdesign. Som filosofi er den *læren om det som viser seg* (Johannesens et.al, 2011, s. 82). Preget av filosofen Edmund Gustav Albecht Husserl, beskriver Bjørkum filosofien som det å søke etter en intensjon; det å strebe etter en mening i alt. (Bjørkum, 2016 s. 430). Fenomenologiske studier søker å utforske og beskrive felles trekk ved erfaringer som deltagere i et forskningsprosjekt gir uttrykk for (Thagaard, 2018, s. 36). Denne fenomenologiske tilnærmingen ga meg en mulighet til å forstå de voksne sine handlinger; ikke bare gjennom mine egne fortolkninger og forforståelse. I løpet av samtalene jeg hadde med de voksne som ble nedfelt i praksisfortellingene ble min streben etter mening, deres meninger, intensjoner og forståelser av egne ytringer og handlinger en viktig del i bearbeiding av empirien.

Fortolkende teorier, som en hermeneutisk tilnærming, vektlegger at det ikke bare finnes en sannhet om et observert fenomen. Den bygger på prinsippet om at delene må forstås og tolkes i lys av en helhet (Thagaard, 2018, s.37). Begrepet *hermeneutikk* kommer i fra gresk og betyr forklaringskunst (Gilje & Grimen, 2018, s. 143). Dette er relevant i en samfunnsvitenskapssammenheng da disse sitt datamateriale, altså empirien, består av meningsfulle fenomener som søker en forklaring. Slike meningsfulle fenomener kan være adferdsmønstre eller muntlige ytringer. Med min leting etter ulike uttrykk som kunne kategoriseres som en demokratisk språkpraksis ville et slikt teoretisk utgangspunkt danne grunnlag; både under mine observasjoner, i nedskrivning av praksisfortellinger og i de observerte sine egne fortolkninger av egen språkpraksis. I utforming av en form for en slags kategorisering av mine funn ville jeg igjen måtte fortolke på et helt annet plan. Da skulle jeg, for å kunne oppdage eventuelle mønstre eller kategorier i språkpraksisene, tolke det de observerte selv hadde fortolket. Det ville innebære en annengradsfortolkning; min fortolkning av en virkelighet, allerede tolket av de som deltok under observasjonene (Fangen, 2010) (Thagaard, 2018, s. 38).

4.2 Strategisk utvalg og bakgrunn for valg av metode

I denne delen går jeg inn på refleksjoner rundt mitt strategiske utvalg og mitt valg av metode. Valg av metode ble tatt på grunnlag av at den ga meg nærhet til praksisfeltet og mulighet for å utforske små barns språklige forutsetninger der de oppholdt seg. Det at jeg valgte å være til stede og tett på som observatør på utvalgte småbarnsavdelinger ga meg mulighet for å både se og høre hvordan språkpraksisen var. Med mitt utgangspunkt i språklighet både som noe som uttrykkes verbalt og kroppslig ville jeg kun på denne måten få vite noe om hvordan denne

kom til uttrykk hos de voksne og hvordan dette påvirket barna – og omvendt. Underveis i studien har jeg måtte bevege meg i fra et ønske om å gå vidt ut, et ønske om å kunne være til stede som observatør i mange deler av en barnehagedag, til å måtte begrense mitt nærvær til en utvalgt del. Jeg måtte avgrense mitt nærvær til en del av dagen som kunne være hensiktsmessig for min problemstilling. Thagaard (2018) kaller dette et strategisk utvalg, at en må velge med utgangspunkt i det som har de egenskapene eller kvalifikasjonene som er strategiske i forhold til ønsket informasjon (Thagaard, 2018, s. 54). Jeg ville velge en del av barnehagedagen hvor jeg, av erfaring, visste at det å ivareta hvert enkelt barns uttrykk for ønsker, behov eller meninger er relativt krevende. Det at jeg valgte å la påkledning og avkledning i garderobe være utgangspunkt for praksisfortellingene var et bevisst valg tatt på grunnlag av det jeg ønsket å få vite noe om. Både om det var noe som kunne definere en demokratisk språkpraksis og hvordan denne eventuelt kom til uttrykk. Min nedskrivning i etterkant av observasjonene ble en del av metoden som jeg hadde potensial for egenutvikling. Min egen utvikling, underveis, som en praksisforteller hadde en innvirkning på kvaliteten på og verdien av fortellingene. De første praksisfortellingene jeg skrev ned fikk ikke den formen som var nødvendig for både de observerte sin tolking av egen språkpraksis eller for analysearbeidet til slutt. Jeg var nødt til å avgrense, altså både å velge ut kortere sekvenser av garderobesituasjonen og velge meg ut færre deltagere i hver situasjon. Jeg måtte øve meg på å finne det som kunne gi svar på problemstillingen, ha med egne refleksjoner og tolkninger og være mer detaljert i beskrivelsene. Disse detaljerte beskrivelsene hadde betydning for at leserne; at de voksne som var til stede i feltet skulle forstå det som jeg gjerne tok for gitt. I denne prosessen fikk jeg en mer grundig forståelse av det å bruke av praksisfortellinger. En praksisfortelling er egenproduserte fortellinger som kan komme både i fra barn og voksne. Fortellingene kjennetegnes av at de handler om avgrensede situasjoner hvor samspill mellom de observerte blir framstilt detaljert og personlig (Birkeland, 1998, s. 15). Birkeland kaller dette for pedagogiske erobringer; det å gripe tak i øyeblikk som kan være grunnlag for egne og andre sine vurderinger av en praksis (Birkeland, 1998, s. 10). Mine erobringer skulle beskrive den språklige utvekslingen imellom barn og voksne. Disse øyeblikkene, det som skulle gi svar på ønsket problemstilling var ikke noe jeg alltid oppdaget umiddelbart, altså mens jeg var plassert som observatør i garderobene. I egen gjennomgang av det observerte og i nedskrivning av disse fortellingene i etterkant var ofte den delen av prosessen hvor disse stod frem som tydelige for meg.

I utgangspunktet hadde jeg tenkt at det var bra å få observere i flere barnehager enn det som til slutt, ble mitt utvalg. Covid 19, smittebølge, og derav smittevernstiltak, gjorde dette vanskelig. Jeg valgte å takke ja til to barnehagen som ønsket å være med i prosjektet mitt og der kunne jeg velge imellom totalt 4 småbarnsavdelinger. Jeg hadde et ønske om å få bli godt kjent på avdelingene som skulle bli en del av mitt feltarbeid. I ettertid ser jeg at det var bedre å få flere observasjoner på få avdelinger fremfor å være mindre tid på flere. Mitt valg og bruk av praksisfortelling som innsamlingsverktøy krevde at det ble satt av god tid til gjennomgang av disse. Både i transkriberings – prosessen, men også i sammen med de voksne som ble deltagere i forskningen. I etterkant ser jeg at mitt utvalg var nok til å få studere de prosessene jeg hadde til hensikt å studere.

4.3 Forskningsmål

Min bakgrunn for å undersøke om en demokratisk språkpraksis finnes ble basert på mine egne tidligere erfaringer og observasjoner jeg gjør i mitt daglige arbeid på en småbarnsavdeling. Ønsket er å bidra til at barnehagen skal gi rom for både å skape trygg tilknytning, og at den skal gi de yngste barna en begynnende forståelse av hva et demokrati er og la dem få være en del av et meningsfullt fellesskap. Med et meningsfullt fellesskap mener jeg at jeg ville lete etter voksne sine invitasjoner til samtaler som kan oppfattes som barnerettet tale. Barnerettet tale behøver ikke tolkes som noe som er rettet mot et barn. Den kan sees på som en gjensidighet hvor barns uttrykk blir likestilt med de voksne sine uttrykk og på den måten er med på å forme både innhold og selve formen på kommunikasjonen. (Bergersen, 2016, s. 19). Det motsatte beskriver Bergersen (2016) som en habituering; en tillært kommunikasjon uten påvirkning av barns allerede etablerte språkuttrykk (Bergersen, 2016, s. 208). Jeg ville se om en slik gjensidighet og samhandling oppstod i hverdagslige barnehagesituasjoner. Med begrepet gjensidighet fremstår en samhandling som noe som alle parter må ta ansvar for. Jeg tar allikevel et utgangspunkt i den voksne som hovedansvarlig for at et gjensidig og samhandlende språkmiljø skal oppstå imellom barn og voksne og imellom barn. Voksne sin måte å prate til, rundt eller i sammen med barn har en innvirkning, også på barns språklæring. Som jeg sa innledningsvis, er barns kroppslige uttrykk både meningsfulle og gjensidige. De forstår hverandre uten bruk av ord og oppfatter omverdenen med kroppen sin, både som en kroppsliggjort persepsjon og kroppslig intensjon (Løkken, 2009, s.38). Denne kroppslige persepsjonen og intensjonen er en viktig vei til verbalspråk. Kibsgaard (2018) sier at barns språktilegnelse er avhengig av språkforbilder som gir dem muligheter til å uttrykke seg. Disse

språkforbildene blir beskrevet som personal med en sammenstilling av kompetanse og en egnethet som en viktig rolle i barns selvforståelse og mestringsfølelse (Kibsgaard, 2018, s. 28). Selv om min problemstilling ikke har hatt vekt på et språklæringsperspektiv vil det å skape rom for barns kroppslige uttrykk; voksne som er språklig aktive i forhold til det barn uttrykker, stimulere til barns bruk av, og forståelse av, verbale uttrykk. Når barn føler seg godt likt av og anerkjent av de rundt seg vil det skape rom for utprøving av språk (Kibsgaard, 2018, s. 28 – 29). Det å få være i et slikt anerkjennende miljø gis her et etisk perspektiv. Et etisk perspektiv har jeg hatt i min tilnærming og det vil jeg beskrive som det å møte hvert enkelt barn som noe unikt, skape et rom rundt hvert et slikt møte som noe unikt (Gulpinar, Hernes, Winger, 2016, s. 176). «Gjennom dialog og samspill skal barna støttes i å kommunisere, medvirke, lytte, forstå og skape mening. Barnehagen skal anerkjenne og verdsette barnas ulike kommunikasjonsuttrykk» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.23). Rammeplanen sier at vi *skal* anerkjenne og verdsette barns kommunikasjonsuttrykk og at det skal oppleves som meningsskapende for barna. Med mitt mål om å kunne beskrive en demokratisk språkpraksis ville jeg se om det fantes spor av disse flotte ordene i de voksne sine møter med barn og hvordan dette eventuelt kom til uttrykk. Jeg ville undersøke om det var ulik vektlegging av verbale og kroppslige uttrykk og for eksempel om et fravær av verbalt språk ble tolket som at barnet ikke hadde noen mening.

4.4 Feltarbeid som kvalitativ metode

Mitt feltarbeid på fire småbarnsavdelinger var planlagt som ikke – deltagende observasjoner. Det forsøkte jeg å holde fast ved under hele observasjonsperioden. Det var allikevel øyeblikk hvor jeg ble invitert inn i samspill av barna eller benyttet som nødhavn når støvler ble satt på feil fot eller glidelåsen i regnjakken ikke ville opp. Som feltarbeider, og et ønske om å ha minst mulig innvirkning på samspillet mellom de voksne og barna, ville jeg gjøre minst mulig av mitt nærvær. Plassering i rommet og i hvilken grad jeg inviterte til samspill med blikk, mimikk og ord hadde, i noen grad, betydning for om barna, eller de voksne for den del, tok kontakt med meg under observasjonene. Om det er stor risiko for at forsker skal ha innvirkning på relasjonene mellom deltagerne i forskningsfeltet er det nødvendig at forsker tilstreber å gjøre seg ubemerket (Thagaard, 2018, s. 73). Et feltarbeid beskrives enkelt av Wadel (2016) som det å oppholde seg blant de folk en vil studere i de omgivelsene som er naturlige for dem (Wadel, 2016, s. 17). Hvordan et slikt feltarbeid kan sies å være en kvalitativ metode kjennetegnes av at det gir innblikk i fra noen sitt liv og hvordan de lever

det. Videre at det gir en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11). En kvalitativ metode kjennetegnes av å søke bestemte egenskaper eller kvaliteter ved det en studerer (Johannesen et al., 2011, s. 34). Den innebærer å tydeliggjøre ulike prosesser som ikke kan måles eller beregnes og baseres på et subjekt – subjektforhold imellom den/de observerte og forsker (Thagaard, 2018, s. 16). I min fortolkning i praksisfortellingene var det mine fortolkninger og de perspektivene jeg tilla barna som fikk mest plass. Min tolkning av det jeg observerte ble det jeg baserte min opplevelse av om en demokratisk språkpraksis fantes og hvordan denne da kom til uttrykk. Allikevel er en kvalitativ tilnærming til et forskningsfelt kjennetegnet av, med utgangspunkt i denne nære kontakten imellom forsker og de observerte, at jeg som forsker ønsket å forstå det og dem jeg observerte

4.5 Vitenskapsteoretiske og metodologiske overveielser

Ut ifra en fortolkende teoretisk retning ville mitt interessefelt gi et grunnlag for egen tolkning av det observerte. Med mål om å finne språklige interaksjoner imellom voksne og barn, både kroppslige og verbale, ville jeg oppleve å måtte velge hvilket og hvem sitt perspektiv jeg skulle vektlegge fremfor noen andres. Bevissthet og tydelighet i hvilket perspektiv som tas er viktig for å oppnå en tolkning som ikke er preget av forforståelse (Bjørklund, 2010, s. 19). Med et stort tolkningsrom ville det være mulighet for at disse blir preget av min egen forforståelse. Det at jeg ville forske på egen kultur, i et felt hvor jeg har lang erfaring, ble en del av min egen virkelighet. Den engelske sosiologen Anthony Giddens (1976: 16) kaller dette for *mutual knowledge*, en gjensidig felleskunnskap. Det vil si at det ikke er den faglige innsikten, vi som forsker, har med oss ut i forskningsfeltet, men den felleskunnskapen vi deler med de som skal studeres (Wadel, 2016, s. 27). Denne felleskunnskapen ble en del av min forforståelse og kunne frata meg muligheter for å oppdage fenomener jeg tok for gitt og å stille spørsmål som kunne være viktige for å finne svar.

Om jeg skulle kunne tolke handling og mening ut ifra den sammenheng de observerte var en del av, oppdage det som fremstod som opplagt for meg, kunne det være behov for å få en distanse til forskningsfeltet. En måte å få en distanse til egen kultur er å se på det observerte som litt rart. Om noe fremstår som selvsagt er det viktig å spørre seg selv om hvorfor noe er selvsagt (Wadel, 2016, s. 225). Det å se på noe som litt rart, noe jeg ikke visste så mye om, ble en utfordring når jeg gikk inn i forskningsfeltet. Med mine mange års erfaring på

småbarnsavdeling skulle jeg innta forskerrollen – gjøre feltarbeid i egen kultur. Wadel (2016) trekker fram noen utfordringer i en slik situasjon. Det han kaller for en kulturblindhet innebærer at en tar ting for gitt og har et innenifra ståsted med felles verdier, felles kultur og grunnleggende antagelser med dem som blir observert. Disse grunnleggende antagelsene vanskeliggjør det å oppdage å reflektere over det observerte (Wadel, 2016, 225). Den utfordringen med å oppdage og analysere sider ved en kjent kultur gjør det vanskelig å stille spørsmål ved forhold som fremstår som selvsagte og få disse fremstilt som interessante fenomener (Thagaard, 2018, s. 80). I følge Thagaard kan det også være fordeler med å være kjent i den kulturen en skal forske på. (Thagaard, 2018, s.78). Dette kan gi en mer umiddelbar forståelse av kulturelle mønstre. I mitt tilfelle gjenkjente jeg mye av det jeg så og hørte imellom barn og voksne. Jeg hadde og umiddelbare oppfattelser om hva som kunne komme til å skje i neste øyeblikk eller jeg fikk forståelse for hvorfor en situasjon endte på den ene eller den andre måten. Det som hjalp meg til å skape en form for distanse var å, hele tiden, forsøke å være bevisst på disse utfordringene.

Jeg opplevde også at den faglige kompetansen jeg har tilegnet meg i løpet av de siste årene, har gjort meg mer kritisk reflekterende til egen kultur og fagfelt. Thagaard (2018) sier at kompetanse og det å få ha en posisjon som forsker, gir grunnlag for det å være i stand til å analysere og tolke (Thagaard, 2018, s. 79). Det å lese faglitteratur, ha en integrert bruk av faglige begreper og dermed ha et faglig perspektiv kan bidra til et mer reflektert og distansert blikk i observasjonsfeltet (Wadel, 2016, s. 226).

4.6 Design

Et forskningsdesign innebærer hva som skal undersøkes, hvem som skal delta, hvor forskningen skal foregå og hvordan denne skal utføres (Thagaard, 2018, s. 50). I forskning dreier et design seg om å gi noe en form – en formgiving som starter med en forskers problemstilling og videre vurderinger av hvordan denne kan besvares (Johannesen et al.,2011, s. 73). Imellom problemstilling og besvarelse finner vi innhenting og utvikling av data. Med mitt utgangspunkt i en demokratisk språkpraksis og hvordan denne eventuelt kommer til uttrykk på småbarnsavdelinger endte jeg, som sagt, opp med fire småbarnsavdelinger fordelt på to barnehager som deltagere i forskningen. To av avdelingene bestod av fire personal og tolv barn: de andre to bestod av tre personal med ansvar for ni barn.

Utvalgt del av barnehagedagen for innhenting av funn ble satt til garderobesituasjoner. I tidlig fase og utarbeiding av forskerdesign vurderte jeg verdien av feltnotater i forhold til bruk av praksisfortellinger. Om jeg skulle velge feltnotater som innsamlingsverktøy i innhenting kunne dette gjøre meg mer utilgjengelig for deltagerne og gi større kapasitet til å kunne fungere som observatør. På en annen side ville det sannsynligvis frata meg muligheter for å oppfatte alt som foregikk; viktig empiri. Det å ta notater er krevende, og det kan også være vanskelig å vite hva som er viktig og mindre viktig å skrive ned i løpet av en observasjons - økt. Det som kan fremstå som mindre relevant der og da kan i f.eks. analysearbeidet bli viktig (Wadel, 2016, s.222). Akkurat dette er gjerne årsak til at en problemstilling eller forskningsspørsmål kan endres og konkretiseres underveis i en forskningsprosess. Jeg valgte å skrive praksisfortellinger i etterkant av observasjonene og jeg opplevde da å ha god kapasitet til å ha min oppmerksomhet i observasjonsfeltet. Denne innsamlingsmetode kunne ha en viss risiko for å ha glemt viktige deler av observasjoner i etterkant. Allikevel opplevde jeg at nedskrivningen i etterkant ga meg tid til å bearbeide det jeg hadde sett og hørt og, på den måten, kunne oppdage både mer og annet enn det som umiddelbart fremsto som noe selvsagt eller viktig under selve observasjonene. Disse ble også, i sammen med den informasjonen jeg fikk i samtaler med de voksne, det som dannet grunnlag for min analyse.

4.7 Praksisfortellinger som et innsamlingsverktøy

En praksisfortelling kjennetegnes som en virkelighetsnær, verdibasert og personlig fortelling. Det er vanlig å bruke et personlig og hverdagslig språk – og den kan være grunnlag for refleksjon imellom forteller og lytter (Løkken & Søbstad, 2013, s.54). Praksisfortellinger er som et utkast, et pedagogisk utkast, til refleksjon. Birkeland (1998) kaller praksisfortellinger for pedagogiske erobringer, det å erobre øyeblikk og begivenheter (Birkeland,1998, s. 10) I min innsamling skulle praksisfortellingene både fungere som nedskrivning av viktig og hensiktsmessige empiri og erobringer og det skulle danne et grunnlag for videre analysering av det jeg ønsket å vite noe om. Nedskrivning i etterkant ble en fortetting og forsterking av det som ble valgt ut som hensiktsmessig av observasjonene. Det vil si at det som ble tatt med i selve praksisfortellingene ikke var hele handlingsforløpet, men det som opplevdes som viktig for min problemstilling. Birkeland deler dette inn som to forskjellige operasjoner som foregår på to ulike arenaer. Fortetting og forsterking er å poengtere hensikten med fortellingen og å utelate informasjon som fremstår som uvesentlig; at sentrale momenter får størst plass i

omformingen av det observerte. Imellom handlingsarenaen (observasjonen) og fortellingsarenaen (praksisfortellingen) skjer det en omforming som retter søkelys på ønsket informasjon (Birkeland,1998, s. 40). Fortellingene ble da preget av og fortettet med det jeg ønsket å ha min oppmerksomhet rettet mot og det jeg ønsket å vite noe om. En forsterking av innholdet hjalp til med å poengtere og gi praksisfortellingene mening til det jeg ønsket å vite og vise. Dette ga prosjektet et fortolkende aspekt som ble preget av mitt personlige perspektiv og mitt fortolkende teoretiske utgangspunkt. Birkeland (1998) vektlegger at praksisfortellingens kvaliteter er avgjørende hvilken verdi den får i et vurderingsarbeid. En praksisfortelling skal være en subjektiv og personlig fortelling. Slik skiller denne måten å gjengi noe på seg i fra andre observasjonsmetoder hvor nøyaktighet og objektivitet er gjeldende (Pålerud,2013, s. 93). Med et utgangspunkt i et fenomenologisk teoretisk utgangspunkt kunne den empirien jeg fikk igjennom praksisfortellingene være en måte å kunne fornemme avstand imellom det idealet som, blant annet, rammeplan for barnehagen krever og den virkeligheten jeg fant i forskningsfeltet. Med min fortolkende teoretiske bakgrunn kunne det som blir min virkelighet av det jeg observerer tolkes på en annen måte om det var noen andre som skulle gjenfortelle det observerte. Disse praksisfortellingene ble, i tillegg til en måte å samle inn min empiri, også en viktig del av mitt verktøy i analyseprosessen.

4.8 Fortolkning

Datainnsamlingen og utvikling av data vil formes av det kvalitativt metodiske utgangspunktet forskningen skal ha. Med utgangspunkt i valgt teoretiske retning, ville mitt observasjonsmaterial måtte tolkes ut ifra at kunnskap ble konstruert av både meg som observatør og de som ble observert. At det som ble utvekslet eller ikke utvekslet imellom de voksne og barna måtte tolkes i lys av akkurat den sammenhengen dette foregikk i. Om jeg skulle forstå det observerte måtte jeg også forstå og være bevisst mitt eget fortolkningsmønster (Johannesen et al.,2011, s. 83). Denne bevisstheten var nødvendig både på grunn av min forkunnskap om fagfeltet og på grunn av prosjektet sitt fortolkende teorigrunnlag. Dette skulle danne grunnlag for en konstruksjon av det materialet jeg fikk ut fra praksisfortellingene. Mine fortellinger i fra feltet ville, i sammen med min fortolkning, danne

grunnlaget for om det var holdbarhet eller ikke holdbarhet i resultatet jeg kom frem til. Analyseprosessen pågikk både underveis i forskningsprosessen og til slutt. Det jeg, blant annet, skulle analysere var verbale uttrykk, kroppsligsliggjort språk, mimikk og noens plassering i forhold til andre. Jeg skulle også analysere fravær og nærvær av anerkjennelse av barns uttrykk og intensjoner – både verbale og nonverbale. Dette ble å fortolke hvordan personer skaper mening i hvordan de velger å uttrykke seg eller velger å ikke uttrykke seg (Thagaard, 2018, s. 117).

4.9 Forforståelse, reliabilitet og validitet

Holdbarhet tolkes som i hvor stor grad jeg kunne gi et innblikk i hvordan språkmiljøet kan være på en småbarnsavdeling. Det at jeg valgte ut et bestemt antall småbarnsavdelinger ga meg ikke et fullstendig bilde av språkpraksisen for de yngste i barnehager. Jeg fikk allikevel se ulike grader og ulike mønster av språklig interaksjon på barnas premisser. Jeg fikk og se på konsekvenser av ulik vektlegging av verbalspråk og kroppslig språk. Kvaliteten og holdbarheten på denne studien ble påvirket av i hvor stor grad jeg evnet å oppnå nødvendig distanse, om jeg var bevisst på å ikke ta sider ved kulturen for gitt. Fortolkning og forståelse baseres i stor grad på personlig erfaring og skjønn (Gilje & Grimen, 2018, s. 162). Min erfaring i fra småbarnsavdeling, og min forforståelse ville påvirke holdbarheten i studien. Holdbarheten ble også påvirket i gjennomgang av de praksisfortellingene jeg valgte å ta med videre i prosessen. Transkribering og analysering og holdbarhet henger i sammen (Thagaard, 2018, s. 189). Transkribering og analysering, altså utvikling av data, i kvalitativ forskning blir beskrevet som det å reflektere over hvordan en utvikler data og resultat, og hvordan relasjoner til forskningsfeltet påvirker eller har betydning for utvikling av data. (Thagaard, 2018, s.188). Hvor vidt jeg evnet å ha kritiske refleksjoner i forhold til min egen relasjon til forskningsfeltet i utvikling av data og i analyseprosessen, kan dette ha påvirket studiens reliabilitet og om min studie fremstår som noe som vekker tillit og fremstår troverdig. Reliabilitet knyttes til nøyaktighet i innsamling og behandling/ bearbeiding av data (Johannesen et al.,2011, s.40). I en kvalitativ forskning kan denne nøyaktigheten vises i min evne og vilje til å gå i fra et subjektivt tolkende perspektiv til å gjennomføre en objektiv beskrivelse i transkribering og analyse. Dette kan både vise og gi meg en distanse til materialet som kan redusere egen påvirkning av forskningsresultatet. En slik distanse kan oppnås ved å spørre meg selv om hvorfor noe av det observerte fremstår som selvsagt (Wadel, 2016, s.22). Ved å være konkret

og spesifikk i beskrivelsen av min forskningsprosess kunne jeg styrke reliabiliteten ved å gjøre å denne mer gjennomiktig. Slik kan andre vurdere min forskningsprosess trinn for trinn og den kan fremstå som troverdig (Thagaard, 2018, s.188). Hvordan jeg valgte å samle inn, bearbeide og tolke data har en betydning for hvordan forskningen fremstår som et resultat av noe. I en kvalitativ studie, med mitt utgangspunkt i fortolkende teori, vill jeg tolke det jeg så og det jeg hørte som meningsfulle fenomener. Et fortolkende utgangspunkt skal alltid se noens handlinger på som meningsfulle ut ifra akkurat den sammenhengen handlingen foregår i (Bjørklund, 2010, s. 22). For å være sikker på validiteten ble ivaretatt, at resultatet av forskningen fremstår som en sannhet om noe, var det viktig å være bevisst på hva jeg presenterte i fra forskningsfeltet. Dette kan være å vise hva jeg valgte å ta med videre i forskningen og begrunnelse for hvorfor jeg eventuelt lot være å ta med noe. Hvor mye jeg har delt av egne tanker og refleksjoner underveis i prosessen har også betydning for om mine tolkninger fremstår som gyldige (Thagaard, 2018, s.189).

4.9.1 Sannhet og generaliserbarhet

Troverdighet i forskningsprosessen kan påvirke oppfattelsen av om noe fremstår som sant. I mitt forskningsprosjekt ville ikke målet være å påstå at noe var en sannhet. Det jeg ville oppnå var å få vise en del av en sannhet. Jeg ville finne ut om det finnes en demokratisk språkpraksis, om det er anerkjennelse av det enkelte barn sine intensjoner og om de gis mulighet til å uttrykke seg i fellesskapet på en småbarnsavdeling. Om min del av sannheten, min fortolkning av noen sine handlinger, kan bygges på troverdigheten som gis i form av validitet og reliabilitet blir det dette som blir sannheten. For å finne ut om mine fortolkninger er generaliserbare, altså at de kan allmenngjøres, må jeg tilbake til de egenskaper min forskningsmetode inneholder og hvilket teorigrunnlag den er bygget på. En kvalitativ tilnærming med et fortolkende teoretisk grunnlag vil måtte forstås ut ifra prinsippet om at delene av det observerte eller de ulike deltagernes opplevelse må forstås ut ifra en helhet. Det finnes ikke kun en sannhet om et fenomen. En fortolkende tilnærming bygger på prinsippet om at delene må forstås i lys av en helhet og i den sammenhengen det blir observert i. Det kan ikke automatisk overføres til andre sammenhenger. For eksempel ser et konstruktivistisk perspektiv på kunnskap som noe som oppnås i en bestemt sammenheng og er ikke overførbar

til en hvilken som helst annen situasjon. Kunnskapen er avhengig av den konteksten den utvikles i (Thagaard, 2018, s. 40). En kvantitativ tilnærming derimot, behandler innholdet av observasjonsmaterialet ut ifra forhåndsbestemte kategorier og kan beregnes ved antall i hver kategori. I en kvantitativ forskning vil ikke forsker etterstrebe en direkte relasjon med deltagerne (Thagaard, 2018, s. 16). Min kvalitative tilnærming har krevd det motsatte. Jeg har vært tett de voksne sitt samspill med barna og vært en ukjent i en kjent kultur. Den felleskunnskapen jeg deler med de som har vært med og prosessen blir en del av min forståelse av det observerte. En allmenngjøring av det ferdige produktet vil ikke nå lenger enn hvor vidt jeg evner å distansere meg i fra en kjent kultur og stille spørsmål ved fenomener som fremstår som selvsagte for meg (Wadel, 2016, s.225).

4.10 Min rolle som utenforstående og observatør

Feltarbeid på en småbarnsavdeling kan bli nærgående og vil kunne berøre og påvirke deltagerne i observasjonsprosessen. Normalt er arealet på en garderobe ikke så stort og er bygget av nyere dato har den sannsynligvis en åpen og oversiktlig planløsning som deles av flere avdelinger. Dette ga ikke meg så mange muligheter å gjemme meg bort. Mange barn tok kontakt, ville ha meg til å hjelpe eller de ville ha en bekreftelse på noe. De tenkte kanskje at siden jeg først satt der burde jeg kunne gjøre litt nytte for meg. For de voksne kunne det være vanskelig å la seg studere uten å tenke over hvordan de blir oppfattet. Dette ble ikke uttrykt direkte av de voksne. Jeg opplevde noen ganger hvor de ville forklare for meg hvorfor de gjorde slik eller valgte sånn i løpet av mine opphold i de ulike garderobene. Tidsperioden som ble satt av til forskerfeltet ville og påvirke i hvilken grad mitt nærvær hadde betydning for deltagerne. De voksne sin samhandling med barna og oppfattelse av meg som observatør ville påvirkes av hvor mye tid jeg viet forskningsprosjektet. Et lengre tidsperspektiv ville ført til mindre påvirkning i samhandlingene (Thagaard, 2018, s. 83). Tidsperspektivet på min forskning i feltet ble satt til fire uker. Med min manglende erfaring som forsker kunne jeg vanskelig å si om dette kunne betegnes som et lengre perspektiv. Jeg opplevde ulike grader av ønsket å bli kjent med meg som en som jobbet i barnehage og en utenforstående som ville vite noe om dem.

4.10.1 Det etiske møtet med barna og de voksne – refleksjoner og problemstillinger

Etikk handler først og fremst om forholdet imellom mennesker – altså hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre. Når forskning og datainnsamling berører mennesker direkte, kan forskningsetiske problemstillinger oppstå (Johannesen et al, 2011, s.89). En etisk problemstilling kan være om min fremstilling i konstruksjonen av data av de observerte ikke opplevdes som riktige for dem, at deres egen forståelse av hvordan de ble fremstilt i møte med barna ikke sammenfalt med resultatet av forskningen. Dette kan sies å være noe som berører, spesielt de voksne, direkte. Om resultatet av forskningen ikke gir et bilde av de observerte som de kjenner seg igjen i, kan det oppleves som vanskelig for dem. Jeg tar utgangspunkt i at alle mennesker har en oppfattelse av hvem de er og hvem de ønsker å være. Som forsker skulle jeg fortolke noe som deltagerne allerede har fortolket – altså deltagerens fortolkning av seg selv. En slik dobbel fortolkning beskrives som en dobbel hermeneutikk. Jeg måtte på en side forholde meg til deres oppfattelse av seg selv, men allikevel legge vekt på egen fortolkning (Gilje & Grimen, 2018, s. 146). For min egen del kan det oppleves som et maktspørsmål når jeg med mitt fortolkende teoretiske utgangspunkt skulle analysere og, igjennom praksisfortellingene, produsere data jeg hadde fått i nær kontakt med noen sitt hverdagslige arbeidsliv. Det kan oppleves som problematisk å detaljert beskrive andre menneskers språklige interaksjon med de rundt seg. Deres valg om å ikke gå inn i en språklig interaksjon med de rundt seg måtte også beskrives da dette også ville uttrykke noens mening, forkunnskap og tanker om noe. Samtalene vi hadde i etterkant av nedskrivning brakte frem ulike reaksjoner som spørsmål om jeg syntes at måten de hadde håndtert eller møtt noen barns uttrykk var feil, om det virkelig var slik det skjedde eller behov for å prate om egen språkpraksis. Det som opptok de observerte, ble en del av en åpenhet rundt hva forskningsmaterialet skulle brukes til. Videre om hvordan jeg skulle bruke det materialet de var skrevet inn i og hvorfor det var viktig å gjennomføre dette. Om en relasjon blir for tett imellom forsker og deltager kan denne beskrives som asymmetrisk. Det vil si at forsker og deltager har ulike roller. Observasjonsobjektet skal være gjenstand for forskers fortolkninger. Jeg som observatør skulle bruke det observerte i mitt eget forskningsprosjekt hvor min fortolkning av noen sine egne fortolkede språklige interaksjoner med andre skulle presenteres. Om en tett relasjon oppstår imellom forsker og deltager kan det at informasjon brukes oppleves som et tillitsbrudd. Derfor er det viktig at denne relasjonen utformes på en etisk forsvarlig måte (Thagaard, 2018, s. 87).

Små barn har ingen mulighet for å kunne forstå for hva de er deltagende i, i et slikt forskningsprosjekt. Dette er et grunnlag for etisk refleksjon. Mens jeg var i praksisfeltet ble min etiske bevissthet i forhold til barna noe som handlet om hvordan jeg tok imot deres invitasjoner til samspill. Om de smilte, ville vise meg noe eller ha min hjelp til noe så gjorde jeg det de, og jeg, forventet av meg. Samtidig skulle jeg gjøre mitt beste for å få være en observatør med minst mulig innvirkning på det som skjedde der og da. Mitt mål med forskningen har helt i fra starten vært at den skal komme barna til gode. Den skulle ha en verdi i så måte at den skulle vise noe av det barn har eller ikke har på småbarnsavdeling; vise voksne sine bevisste språklige møter med de yngste og deres språklige tilgjengelighet i forhold til disse. Derfor kan det oppleves som problematisk at jeg skal beskrive noe jeg ikke vet alt om. Derfor vil jeg presisere at jeg ikke har til hensikt å være en representant for barnas stemmer, men at mine funn i feltet blir min forståelse av barnas stemme; deres verdi i et språklig fellesskap.

4.11 Funn

I alt ble det åtte, av totalt fjorten, praksisfortellinger som dannet grunnlaget for mine funn. Praksisfortellingene ble, som sagt, skrevet i etterkant av observasjonene, men min fortolkning startet allerede under observasjonene. Det jeg allikevel opplevde var at hendelsene kunne fremstå litt annerledes enn min umiddelbare fortolkning mens jeg skrev dem inn i praksisfortellingene. Når jeg skrev hjalp det å se personene for meg, prøve å skrive med deres stemme, tonefall og kroppsspråk i tankene. Samtalene med de observerte kunne og gi meg et annet bilde av hendelsen; at de voksne sin forkunnskap om for eksempel et barn eller en hensikt som ikke viste i det som jeg observerte av uttrykk i løpet av observasjonene. Utgangspunktet for å skrive praksisfortellingene kunne fremstå som nokså likt. Det var mye forhandlinger om klær og sko; hva som var passelig for dagens vær. Allikevel ble denne formen for funnhenting i praksisfeltet en mulighet til å velge ut hva jeg syntes var relevant for mitt forskningsspørsmål. Den ble en vei inn i dette garderobelivet som bød på mange utgangspunkt for språklig samspill og ulike språkuttrykk. Slike feltundersøkelser kan by på utfordringer med at en sitter igjen med en masse heterogene data; altså uensartede funn. Disse kan være vanskelige å sette i system og kategorisere. Fordelen er at en får en dybde og en nærhet til det en observerer (Løkken & Søbstad, 2013, s.56). I stedet for en kategorisering ble mine funn til enkeltstående praksisfortellinger som hver for seg kunne representerte ulike

samhandlingsmønstre eller tilsynelatende fravær av slike. Utvalget ble til i gjentatte gjennomganger av de praksisfortellingene jeg fant hensiktsmessig å ta med inn i analyseprosessen.

4.12 Analyseprosessen

Felleskunnskapen jeg hadde med de voksne ble en del av min forforståelse og kunne, i tillegg til å ta det observerte for gitt, sette i gang en analyseprosess allerede under observasjonene. Dette er fordi jeg kunne gjenkjenne ulike samhandlingsmønstre på bakgrunn av egen praksis. Det å se på det observerte som litt rart eller noe helt nytt krevde at jeg var bevisst dette; både under observasjonene og i analyseprosessen.

Analysering og forståelse av det observerte ble også påvirket av min fortolkende teoretiske forankring. Det ble å se noen sine handlinger som meningsfulle ut ifra akkurat en gitt observasjon. Allikevel var mitt forskningsmål å finne ut om det fantes en demokratisk språkpraksis og å vise hvordan dette eventuelt kom til uttrykk. Jeg lette etter ulike strategier og mønstre for hvordan de voksne samhandlet og likestilte barnas meninger og intensjoner eller ikke gjorde det i de ulike samhandlingene. Jeg forsøkte å forstå hvordan barns uttrykk påvirket eller ikke påvirket de voksne. Analyse blir knyttet opp til begreper for å gi et dypere meningsinnhold i de fenomener som blir observert (Thagaard, 2018, s. 172). De begrepene jeg har benyttet meg av i analyseprosessen er en del av min teoretiske ramme, Disse har blitt en form for analyseverktøy; en måte å se det observerte på igjennom det fortolkende utgangspunktet jeg har hatt.

5.0 ANALYSE

Jeg gikk ut i forskningsfeltet med spørsmål om det finnes en demokratisk språkpraksis på småbarnsavdelinger og hvordan denne i så fall kommer til uttrykk. Jeg har hatt til hensikt å gi leseren et innblikk i små barns opplevde, slik jeg har tolket det, muligheter for å få uttrykke en mening om noe, få være en del av et, for dem, meningsfullt fellesskap og å få mulighet til å

bli forstått ut ifra deres språklige uttrykk. Min fortolkning og analysering, basert på min teoretiske ramme, startet allerede i forskningsfeltet. Her gjorde jeg umiddelbart noen valg som kunne gi prosjektet noen praksisfortellinger hvor jeg så og tolket voksne sine møter med barns uttrykk; uttrykk som jeg syns jeg kunne beskrive som noe demokratisk, som noe anerkjennende, som barn som medvirkende, som gjensidig, som respektfullt og sensitivt.

5.1 Resultater og funn

Etter at jeg avsluttet mine besøk i barnehagene satt jeg igjen med mange praksisfortellinger. Som jeg har skrevet tidligere var det å skulle være en praksisforteller noe som krevde litt trening. Det resulterte i at noen praksisfortellinger måtte formes i flere omganger før jeg kunne si at de kunne fungere som nyttige funn i forskningsprosjektet. Denne omformingen hadde to årsaker. Den ene var et behov for at lesere av dem skulle kunne se for seg og forstå de ulike hendelsene uten selv å ha vært til stede. Det betydde at det som fremstod som selvsagt for meg som tilstedeværende ikke nødvendigvis viste igjen i praksisfortellingene. Eksempler på slike selvsagte ting viste seg å være beskrivelse av størrelse og formen på rommet(garderoben) eller hva som hadde hendt i forkant av det nedskrevne som kunne være relevant. Videre, bruk av uttrykk, som for meg fremstod som meningsfulle, men som kunne fremstå som meningsløse for en utenforstående leser. Den andre årsaken var at det som fremstod som det som faktisk hendte ikke alltid gikk opp for meg før jeg hadde reflektert over hendelsene. Et hendelsesforløp kunne umiddelbart etter nedskrivning fremstå som noe. Etter bearbeiding av funnet kunne dette *noe* vise seg som noe annet. Videre måtte jeg i tillegg gjøre et utvalg; altså velge ut de fortellingene jeg ville ha med videre i analysedelen. Dette var det to årsaker til. Den ene var selve innholdet i praksisfortellingene; om jeg i mine opphold i de ulike garderobene hadde vært i stand til å finne og å velge ut noe som jeg kunne ha kapasitet til å få skrevet ned. Den andre var om jeg var i stand til å velge ut noe spesifikt; noe som kunne anses som relevante funn i forhold til min problemstilling.

Etter mine utvalg – ja det ble flere omganger – satt jeg igjen med åtte praksisfortellinger. Disse ble det som skulle være representativt for alt det jeg så og hørte i disse garderobene. Praksisfortellingene ble mine personlige oppfattelser, fortolkninger og refleksjoner om noen sine handlinger og reaksjoner på noen sine handlinger. De ble et innblikk i noen sitt liv og deres valg, beskrevet av meg som en utenforstående. Med min fenomenologiske tilnærming skulle jeg lete etter intensjoner og meninger som ble uttrykt i garderobene; videre skulle jeg utforske og kunne beskrive fellestrekk i det som ble uttrykt (Thagaard, 2018, s. 36). Jeg har

hatt til hensikt, som sagt tidligere, å vise det som er min forståelse av barnas uttrykk og de voksne sine valg i forhold til og i møte med det uttrykte. Dette er ikke en sannhet om noe, men blir min forklaring på meningsfulle fenomener som muntlige ytringer og adferdsmønstre hos disse. Med en hermeneutisk tilnærming og en søken etter fortolkning og forklaring av det som jeg fant relevant ble dette til fortolkninger i flere prosesser. Jeg fortolket allerede under observasjonene og når jeg skrev praksisfortellingene i etterkant. I samtalene ble mine fortolkninger av det observerte satt i sammen med de voksne sine opplevelser av det som var skrevet ned om dem. Denne annengradsfortolkningen ble da min fortolkning av noen sin virkelighet, noe som allerede var fortolket av dem selv; deres opplevelser av egen språkpraksis (Fangen, 2010) (Thagaard, 2018, s. 38).

De samtalene jeg hadde med de voksne i etterkant var, som sagt, ikke noe som var tiltenkt mitt forskningsprosjekt i utgangspunktet. Når jeg allikevel valgte å gjøre dette, var det for å ikke bare beskrive, tolke og så forsvinne. Med et ønske om å finne demokratiske språkpraksiser ville jeg også måtte ha et perspektiv på demokratiet som det at noen valg må tas ut ifra noen andre sitt behov; at det er bakenforliggende og overliggende behov som må veie tyngst noen ganger når voksne tar avgjørelser på vegne av barn. I løpet av samtalene kom det eksempler på hvor individperspektivet måtte vike for fellesskapets behov og eksempler på de voksne sin forkunnskap om barna som avgjørende for de voksne sine valg og handlinger. Igjenom disse samtalene fikk jeg en forståelse, utover den jeg fikk umiddelbart, av hva som lå bak deres handlinger; hva som kunne ligge til grunn for å måtte bestemme noe annet enn det et barn ønsket seg eller valg om å overse barns uttrykk.

Mitt utvalg av praksisfortellinger ble i første omgang tenkt som et forsøk på kunne vise ulike kategorier av det jeg ville beskrive som, og det jeg fant av, demokratiske språkpraksiser. Med mitt utgangspunkt i det demokratiske ble det ikke en kategorisering eller et utvalg av hva som var og hva som ikke var en demokratisk språkpraksis. Det radikale demokrati sitt utgangspunkt er det fraværet av en bestemt oppfattelse av hva som er bra og riktig, altså en agonistisk tilnærming til det demokratiske (Laclau & Mouffe, s. 177, 2002). Inspirert av Levinas sin filosofi ble det heller en søken etter det unike i hvert tilfelle av møter mellom voksen og barn; voksne sine ulike strategier i møte med enkeltindividet i disse møtene. De uttrykkene jeg etterspør i min forskning beskrives med det jeg fant av de voksne sine verbale og kroppslige handlinger, deres avgjørelser og argumenteringer i møte med barnas uttrykte meninger om noe.

Jeg har valgt å presentere praksisfortellingene i sin helhet. Dette mener jeg har betydning, ikke bare for analyseprosessen sin del, men også at jeg, på en troverdig måte, ivaretar validiteten på funnene. Ved å vise i helhet hva som er grunnlaget for min analyse og si noe om hvorfor akkurat dette ble det grunnlaget er en måte å ivareta denne på (Thagaard, 2018, s.189). Praksisfortellingene var allerede komprimert og utformet med en fortetting og forsterking. Fortettingen ble en måte å vise hva jeg ønsket å vite noe om; forsterkingen ble en måte å gi fortellingene mening til det jeg ønsket å vite noe om. Om jeg skulle trukket ut deler av fortellingene ville ikke dette kommet frem på ønsket måte. For å ytterligere ivareta validitet har jeg og begrunnet hvorfor jeg valgte å ikke ta med alle praksisfortellingene. Mye av handlingen i fortellingene var ensartet ((Løkken & Søbstad, 2013, s.56).) Jeg stod igjen med mange fortellinger som hadde ganske likt handlingsforløp Dette er naturlig når utgangspunktet for alle fortellingene hadde samme utgangspunkt. I tillegg måtte jeg begrense meg med tanke den plassen praksisfortellingene tar i mitt skriftlige arbeid. Allikevel vil jeg vise en bevisst på hva jeg presenterte i fra forskningsfeltet. Hver praksisfortelling representerer, slik jeg ser dem, ulike strategier for samspill. De er, slik jeg vil definere det, ulike former som til sammen representerer demokratiske språkpraksiser.

Innledningsvis presenterte jeg en kortversjon av en fortelling som jeg ga tittelen, *et stille nei*. Denne er en av de første praksisfortellingene jeg utarbeidet, og den ble betydningsfull for resten av feltarbeidet. I analysedelen skal jeg presentere denne i sin helhet i sammen med de andre praksisfortellingene jeg mener har betydning for å kunne gi et svar på min problemstilling.

5.2 De voksne sine møter med barns uttrykk i garderoben

Her analyserer jeg mine funn. Mine analysebegrep er hentet fra min teoretiske ramme. Som sagt tidligere er mitt mål ikke å gi et så bredt bilde som mulig av ulike former for det jeg vil definere som demokratiske språkpraksiser. Jeg viser noen innblikk; noen eksempler på det som skjedde i de ulike garderobene jeg observerte i. Praksisfortellingene er skrevet i kursiv og videre er sentrale begreper ifra min teoretiske ramme skrevet i kursiv. Jeg har gitt navn til alle personene som er med i fortellingene. Dette har jeg gjort for å gjøre det mer forteller – og leservennlig; oppnå en bedre flyt i historiene. Alle navnene er fiktive.

Et stille nei

Til stede er to voksne og fem barn. Jeg ble bevisst en jente, Alisia, og en voksen, Turid.

Alisia sitter på gulvet. Hun har satt seg for seg selv, litt vekk fra de andre som er i garderoben. Hun har satt seg slik at hun sitter med ryggen vendt mot de andre. Det er formiddag og to voksne og fem barn skal ut. Det er masse lyd av voksne og barn som prater og beveger seg rundt og regntøy som skal hentes fram. Det Alisia trenger av uteklær og sko ligger, plassert av en av de voksne, på gulvet rett ved siden av jenta. For meg ser det ut som hun er vant til å kle på seg selv, hun jobber rolig og systematisk med å få på seg ullklær og så regnbuksa. Hun har kun øynene festet på det hun holder på med og viser ikke at hun er interessert i eller blir avledet av det de andre holder på med. Hun holder på med å få festet skulderstroppene i regnbuksa; bruker god tid på å få dette til. En voksen er opptatt med å hjelpe to andre barn med påkledning og prater vekselvis med dem og to barn som allerede har fått på seg det som trengs – klare til å gå ut, liksom. Disse to står ved siden av hverandre og ser vekselvis på hverandre og mot de andre i garderoben. Turid sitter med et lite barn på fanget; kler på regndress og trer på sko. Hun reiser seg, setter det lille barnet i fra seg på gulvet og går mot Alisia. Turid står bak Alisia, bøyer seg ned og begynner å hjelpe henne med å få den ene armen hennes inn i regnjakkeermet. Turid tar tak i jakkeermet og holder det klart for Alisia slik at det bare er å stikke armen inn. Turid sier ikke noe. Alisia rister forsiktig på hodet, holder blikket fremdeles på det hun holder på med. «Ka seie du », spør Turid; fortsetter å «hjelpe» Alisia. «Ikkje du», sier Alisia stille, nesten hviskende, uten å se opp på Turid. Det er som at hun høflig, men bestemt, avviser hjelp fra Turid og vil fortsette påkledningen på egenhånd. «Ikkje du»? gjentar Turid med en spørrende tone. Alisia snur hodet og ser, med et alvorlig uttrykk i ansiktet, opp på Turid. «Å ja! Ikkje meg, nei», sier Turid og sier, «det e greit, du ska få gjør det sjøl».

Under denne observasjonen er det kun jeg som kan se ansiktet til Alisia. Turid, som kommer bakfra viser et ønske om å hjelpe Alisia til å bli ferdig med påkledningen. Alisia sine gjentatte forsøk på å takke nei til hjelp blir, av Turid, møtt med en intensjon om å ville forstå hva Alisia uttrykker. Alisia sitt iherdige forsøk på å bli forstått blir til slutt hørt og Turid tolker Alisia sitt litt bestemte blick som at hun har noe å formidle. Slik jeg ser det åpner Turid opp for Alisia, *den andre*, ved å ta seg tid til å tolke det hun uttrykker. Turid sin vilje til å forstå det som ikke umiddelbart gir mening, altså hoderistingen og et hviskende nei, blir allikevel åpnet opp for Alisia som *den konkrete andre*; en jente med et bestemt ønske og behov for å få tid til å kle på seg selv. Dette blir, slik jeg tolker det, en *autentisk omsorg* (Zachrisen, 2017, s. 3). Turid

uttrykker et oppriktig ønske om å utøve omsorg på og et møte med Alisia med en anerkjennelse av hennes evner og behov for å klare seg selv.

Se på meg

Her har jeg valgt ut et barn og en voksen. Jeg har kalt barnet for Selma og den voksne for Kari. Akkurat denne fortellingen starter før det er tid for å gå i garderoben. Grunnen til det er at jeg undret meg over at ingen tok kontakt med henne på avdelingen. Hun tok heller ikke kontakt med noen, uttrykte ikke ord eller lyder i sin egen lek.

Det er morgning på en småbarnsavdeling. Noen barn sitter fremdeles ved frokostbordet, andre har ulike aktiviteter de er opptatt med. Frokostservering er i ferd med å avsluttes og barn og voksne går puljevis i garderoben for å gjøre seg klar til å gå ut.

Kari og 4 barn har forlatt avdelingen i sammen, for å kle på seg yttertøy i garderoben. Et barn av disse fire, Selma, har i løpet av de 10 minuttene jeg har oppholdt meg på avdelingen ikke pratet, ikke søkt kontakt hos andre barn eller voksne. Ingen av de voksne eller andre barn har tatt kontakt med henne. Det vil si, en gutt har vært borte for å se på det Selma holder på med. Hun har plassert seg på en stol ved et bord, et slikt lavt bord som er tilpasset barn. Selma har her vært opptatt med en dukke og en kopp og gjentatte ganger holdt koppen mot dukkas ansikt mens hun har sett seg rundt på avdelingen, som om hun ser etter om noen ser på det hun gjør. I garderoben gjør Kari seg selv opptatt med to barn, prater med disse to. Hun sier ifra om at tøfler må tas av først, at regnjakke har blitt tatt på feil vei, sier at «det er bra at du fant huå di» og veksler imellom å hjelpe med klær og sko og å prate med disse to. Garderoben er et litt avlangt rom. Selma har gått i helt motsatt ende av garderoben en der vi andre er. Hun har plassert seg bak en hylle, kikker frem innimellom. Jeg vet ikke sikkert, men jeg synes jeg ser en forventning i ansiktet hennes om at noen snart må «oppdage» henne. Hun smiler forsiktig før hun gjemmer seg igjen. På et tidspunkt sier Kari at Selma må komme. «Du ska få kle på deg nå, Selma!». Selma kommer frem fra gjemmestedet sitt og spaserer i retning der den voksne og de andre barna er.» Der va du jo, Selma», sier Kari. Selma smiler, stopper opp og trækker opp og ned med beina på samme sted mens hun ser på Kari. «Kom då, Selma», sier Kari, rolig. Kari ser på Selma. Foran Selma ligger det en haug med regntøy på gulvet. Selma fortsetter å trække opp og ned med beina mens hun har blikkontakt med Kari. Jeg tenker at hun syns det er vanskelig å få komme over denne haugen med klær. «Oi, her

ligge der någe i veien, Selma», sier Kari, ser på henne og smiler. Hun rekker frem hånda for å liksom vise at hun kan hjelpe Selma over kleshaugen. Selma smiler med hele ansiktet, rister opp og ned med overkroppen som om hun ler, uten lyd. Kari ser på Selma og ler tilbake mens hun holder Selma i hånda på vei over hinderet. Dette latterutbruddet varer helt til Selma sitter i Kari sitt fang og får hjelp med påkledning.

Når jeg forteller Kari om denne observasjonen i etterkant, sier hun, «lo hu»? Hun virket overrasket over at Selma faktisk lo. Jeg blir usikker, men oppdager da at det jeg har tolket som latter, var latter, men uten lyd. Dessuten gjør jeg Kari oppmerksom på at hun responderte på Selma sitt» latterutbrudd», ved å selv le.

I samtalen med Kari i etterkant av observasjonen er Kari opptatt av at praksisfortellingen ikke viser at hun visste hvor Selma var når hun gjemte seg. Hun forteller at Selma nesten alltid går til det samme stedet for å gjemme seg. Kari uttrykker bekymring for å fremstå som en voksen som ikke har oversikt. Dette viser at jeg, som praksisforteller, ikke kan klare å formidle det Kari vet i fra før, hennes kunnskap om Selma og hennes måte å forholde seg i en overgang i fra avdeling til garderobe. Det jeg kunne se, ut ifra ansiktsuttrykket til Selma, var at hun hadde det fint på sitt gjemmested. Det at Kari var bekymret for å fremstå som en som ikke hadde oversikt ble for meg et eksempel på hvordan voksne sin kommunikasjon eller fravær av kommunikasjon er/blir preget av deres forkunnskap om barna. Kari sin forkunnskap ble meg bevisst først i samtalen med Kari i etterkant av observasjonen

Selma sin uttrykte glede over å bli oppdaget på sitt faste gjemmested blir, på en hensiktsmessig måte, ivaretatt av Kari. Kari sin bekymring for å bli fremstilt som at hun ikke visste hvor Selma var viser en bevissthet på det å ivareta et barns behov; gi rom for Selma som en jente som har et behov de andre barna ikke har. Det at hun velger å starte med å hjelpe de to andre barna kan være en bevisst handling for å ivareta Selma sitt behov for å få gjemme seg og så bli funnet. Det smilet som viser seg i Selma sitt ansikt når Kari sier, «der va du jo», henstiller til en følelse av å kjenne at Selma kjenner seg betydningsfull. Denne følelsen vil jeg sammenstille med Allardt`s begrep *well beeing*. Det at Selma får tilfredsstilt sitt behov, sitt ønske for å starte med gjemmelek før påkledning, fremstår for meg som Kari sin måte å ta Selma sitt perspektiv. Selma sin lydløse kommunikasjon blir ivaretatt av Kari ved å la henne *ta verden inn i små doser* (Winnicott, 1970) (Abrahamsen (2008, s. 20) ved å la henne møte fellesskapet i garderoben i fra sitt gjemmested. På vei i fra gjemmestedet bort til Kari blir

Selma sin lydløse latter møtt av Kari med latter. Jeg tolker det som at Kari kjenner Selma så godt at hun tolker Selma sin ristende kropp og store smil som latter og responderer med samme uttrykk uten å gjøre det bevisst. I møte med *den andre* blir en til (Gjerde, 2016, s.177). Jeg tolker det som at Kari blir til akkurat den som Selma har behov for å møte i denne situasjonen. Hun anerkjenner Selma sin lydløse latter, kanskje fordi hun vet at dette er hennes måte å uttrykke gjensynsglede på.

Uenighet

Det er en voksen og tre barn i garderoben. Her beskriver jeg en gutts forsøk på en forhandling om, som etter hvert går over i en protest mot, en dress. Den voksne heter Berit i fortellingen og gutten har fått navnet, Kjetil.

«Det e vått ude i dag», sier Berit, mens hun begynner å ta ned klær i fra knaggene i garderoben, til to av barna. «Best med dress, kanskje», fortsetter hun. En gutt, Kjetil, står og ser opp på Berit. Han holder en jakke, som han selv har plukket ned i fra knaggen sin. Jeg har sett at han har brukt ganske lang tid for å få tak i den jakken. Han har klatret opp en benk og, med et konsentrert ansiktsuttrykk, holdt seg fast i noe med den ene hånda og klart å løfte jakken av knaggen med den andre hånda. Nå står han og ser opp på Berit og rister på hodet. Berit ser på Kjetil, mens hun hjelper et annet barn med å få beina oppi sin dress. «Det e nok lurt å ha på dressen i dag, Kjetil, ellers blir du blande på rompå når du sidde på bakken». Denne informasjonen ser ikke ut til å gjøre noe inntrykk på Kjetil. Han ser, med en litt påtatt streng mine på Berit. Han kniper øynene i sammen og folder ansiktet som om han vil si at han ikke har tenkt å gi slipp på sitt ønske. Berit har lagt dressen til Kjetil på gulvet. Den ligger utstrakt der, helt klar – det er bare for Kjetil å «krype» inni dressen sin. Jeg tolker dette som en tilrettelegging som Berit gjør for å gjøre et omvalg enkelt for Kjetil. At det skal være så enkelt som mulig for han å slippe ønsket om å få gå ut i jakke og heller velge dressen. Kjetil tar og sparket mot dressen, ser på Berit. Dressen flytter seg bortover gulvet som resultat av det sparket. «Ja, eg forstår at du vil ha jakken din på, men i dag e det best med dress», sier Berit. Hun ser vennlig på Kjetil, Jeg tolker det som at Berit forstår at Kjetil er skuffet over at han ikke får bestemme selv. Han blir stående, rett opp og ned, med et skrått blikk ned på dressen sin. Det ser ut som han har behov for å «forhandle» litt med seg selv – vanskelig å bestemme seg, kanskje. Han holder godt fast på jakken. Berit snur ansiktet bort i fra Kjetil, setter seg ned på huk og hjelper et barn med å bytte om på støvler. «Her har du tatt på

støvlane på feil fod, du», sier hun, hjelper barnet med å bytte om. «Kjetil, hvis du ska ha jakke på deg så blir du veldig blande på bokså om du ska i rutsjebanen». Dette utsagnet ifra Berit kan virke som at Berit gir Kjetil et reelt valg for å selv velge bekleddning, men at hun vil argumentere for at han skal velge det hun mener (og vet) er best. Kjetil legger jakken i fra seg på benken, setter seg ned på gulvet og begynner å ta seg dressen.

I samtalen med Berit i etterkant sier hun at hun syntes det var litt ubehagelig å lese en så detaljert beskrivelse av seg selv. Hun blir veldig opptatt av at hun gir uttrykk for at han kan velge hvilke klær han skal ha på seg, men at han egentlig ikke kan det, akkurat den dagen.

Her blir Kjetil sitt ønske bevisst imøtegått med en vennlig, men bestemt, nei i fra Berit. Med et utgangspunkt i det radikale demokrati og en slags vennligsinnet uenighet blir han, slik jeg tolker det, møtt med en agonistisk argumentasjon fra Berit. Kjetil argumenterer med et spark i dressen og et, opplever jeg, bevisst skråblikk vekk i fra Berit. Dette skråblikket opplever jeg som en måte som Kjetil forsøker å unngå det uunngåelige; at det blir dressen som vinner. Argumentet med å sparke dressen bortover gulvet blir av Berit møtt med en forståelse for at Kjetil er skuffet. Om argumentasjon skal tolkes som at det er en riktig måte å gjøre det på opplever jeg at Berit sin aksept av en slik kroppslig reaksjon i stor grad anerkjenner at dette er Kjetil sin måte å argumentere på; et fravær av hva som er bra og riktig (Laclau & Mouffe, 2002, s. 177). Hun sier at hun forstår Kjetil sitt ønske om å gå ut i jakke. Kjetil uttrykker sine meninger med kroppslige uttrykk uten bruk av ord og Berit møter disse som om hun tenker at disse uttrykker Kjetil sin mening og intensjon om noe. Det hele ender med et argument om at han kommer til å bli veldig våt om han skal rutsje uten dress. Dette argumentet kan, uten at jeg vet sikkert, være det som gjorde at Kjetil ga slipp på sin argumentasjon.

[De andre venter på oss](#)

Her er en voksen i sammen med tre barn og jeg har kalt den voksne for Najiba og barna for Lilly, Elida og Beata

De fleste på avdelingen har gått ut og når Najiba, Lilly, Elida og Beata kommer ut i garderoben er det kun dem der. Garderoben er stille. Najiba sier, «Ska me synga en sang?» og hun fortsetter med å si «yes, det gjør me». «Yes», sier Elida og stiller seg opp foran Najiba og ser forventningsfull på henne. «Ja, me må jo synga for deg og, Elida», ser på henne og smiler. «Blomster små, gule, blå titter opp av.....», synger Najiba. Lilly hopper sidelengs

bortover gulvet i takt med det Najiba synger. Beata har selv fått tak i det hun trenger av yttertøy. Hun har klatret opp på en benk for å hente ned jakken sin og hun har funnet frem regnbukse og støvler. Lilly er kommet tilbake etter dansen og hun og Elida setter seg ved siden av hverandre på gulvet for å kle på seg. «Vinker til, Lilly lill for hun er så snill» fortsetter Najiba å synges. «Eller vill», sier Najiba og ler mot Lilly og Elida. Beata har tatt med seg det hun trenger og satt seg et stykke unna der de andre er. Najiba går bort til Beata og rekker henne hånden. «Kom bort der så me e», sier hun, legger trykk på **me**, og hjelper Beata opp på beina. Hun går villig med Najiba bort der hvor Elida og Lilly er, setter seg ned og fortsetter påkledning. Etter en stund uttrykker Beata en litt irritert lyd, som om hun strever med noe. Hun prøver å få på seg støvelen, men den vil liksom ikke på. «Ska eg hjelpa deg, Beata», sier Najiba. «Nei», sier Beata. Hun ser ikke opp på Najiba; hun har kun øynene på det hun holder på med. Hun puster tungt og sukker mens hun forsøker å få på støvelen. Najiba begynner å kle seg selv, sier: «Eg kan hjelpa deg altså». Nå er Elida og Lilly ferdig med påkledning. Najiba har hjulpet dem med litt vanskelige ting samtidig som hun har kledd seg selv. «Nå e me ferdige, Beata», sier Najiba.» Ska eg få hjelpa deg, sånn at me kan få gå ud?». Beata svarer ikke, fortsetter med å prøve å få selene i regnbuxsa til å sitte fast og lar seg ikke avlede av Najiba sitt tilbud. «Me må nesten gå nå, Beata. De andre vente på oss». Najiba går mot Beata, setter seg ned på huk og synger: «Blomster små, gule blå, titter opp av marken nå, vinker til Beata lill, for hun er så snill» og søker blikket til Beata. Beata ser opp på Najiba og smiler litt forsiktig. Beata fester den siste, uregjerlige selen og sier «Då går me ud!». Beata ser ut til å ha glemt hele seleprosjektet sitt. Hun går, uten protester, ut i sammen med de andre.

Najiba sier etterpå at det ikke er sånn at de får bestemme alltid.» Vi vil jo at barna skal få tid til å få klare seg selv, men noen ganger må vi bare... ja, blande oss inn, liksom», forteller hun. «Det med sangen var nok litt for å lure Beata til å glemme den selen litt. Hun er veldig selvstendig sånn praktisk, veldig flink. Det kan jo være bra for henne at noen ganger er det andre ting som er viktigere, sånn som når vi skal på tur, sånn som i dag. Alle står jo og vente på oss. Og det at hun kan få hjelp av andre, det syns jeg er litt viktig og». Det jeg tolket av det Najiba fortalte meg var at hun, i tillegg til å gi barna tid og rom til å selv få mestre og få oppleve å få klare noe på egenhånd, også ville at barna skulle kjenne at det var greit å få hjelp til noe. Dette bekreftet Najiba.

Lilly og Elida er opptatt av det Najiba gjør. De vil være der hun er, danse til hennes sang og bekrefter med blikk og smil. Beata, derimot, går målrettet og henter klærne sine, setter seg

ned og kler på seg. Najiba inviterer Beata bort til de andre jentene, inviterer med å gi henne en hånd slik at Beata reiser seg opp og blir med. Najiba synger og jeg tolker det som at sangen er ment som en måte å inkludere alle de tre jentene. Beata lar seg ikke invitere inn i det sosiale, verken i dans, sang eller i måten hun plasserer seg på. Najiba er hele tiden opptatt av å ha oppmerksomheten på alle de tre jentene, samtidig som hun gjentatte ganger har øynene på Beata. Hun sier flere ganger at hun kan hjelpe henne med støvlene. Jeg vektlegger to ting i denne analysen. At Najiba ønsker Beata inn i fellesskapet med de to andre jentene og at hun ønsker at Beata skal si ja til å få hjelp med klær. Beata insisterer på en vennlig måte at hun skal være nær Lilly og Elida. Om jeg her definerer demokratiet som noe som blir formet av de menneskene som inngår i et fellesskap (Biesta, 2011) (Emilson & Johansson, 2018, s. 940), kan det tolkes som at fellesskapet på et tidspunkt vil påvirke subjektet (Beata). Hennes mulighet for å selv få velge må vike for Beata sin bevissthet på fellesskapet. I denne situasjonen tolker jeg Najiba sitt gjentagende tilbud om hjelp er en måte å fortelle Beata at hun må la seg hjelpe. «De andre vente på oss», sier Najiba. Da er det ingen valgmuligheter. Najiba hjelper Beata med den vanskelige selen mens hun synger; liksom avleder Beata med øyekontakt og smil.

En stilltiende avtale

I denne observasjonen valgte jeg ut et barn og en voksen. Barnet fikk navnet, Birte og den voksne har fått navnet, Tone.

Det er formiddag og avdelingen jeg besøker har nettopp gått i 17 maitog i sammen med hele barnehagen. Jeg er i garderoben når 2 voksne og 5 barn kommer inn i garderoben. En jente, jeg kaller henne Birte, kommer inn i garderoben og blir stående midt i rommet å grine for full hals. De voksne, den ene er vikar forstår jeg etter hvert, hjelper de andre barna med avkledding, prater med hverandre. De utveksler litt praktiske spørsmål og svar om luer og navn på barna. Den voksne, Tone, hjelper etter hvert Birte med regnjakken, prater til henne med rolig stemme og sier: «Ja, Birte eg skjønne at du e leie nå, både trøtte og sulten sikkert itte 17 maitoget». Tone tar opp et av de minste barna på armen, prøver å få kle av seg selv samtidig som hun har dette barnet på den ene armen sin. Hun ser mildt på Birte som griner, tidvis uler, volumet på uttrykket hennes veksler litt i nivå. «Nå ska me jo inn å spisa pølser og is, faktisk» sier Tone og ser ut i rommet mens hun fortsetter å hjelpe Birte med å få av regnbukse og støvler. Birte ser ut som hun fint kan kle av seg selv, men for meg ser det ut som

at hun syns det er helt på sin plass å få hjelp til dette. Hun lar seg avkle uten å protestere mot det. Griningen stopper opp i noen sekunder som om hun selv trenger litt pause, før hun fortsetter. De andre barna er stille, det later til at de ikke lar seg berøre av Birte sin skriking. De virker opptatt med å få av seg klær, et av barna viser vikaren hvor den sin knagg er og hvor støvler skal stå. Tone beveger seg rolig rundt i garderoben, gjør ingen forsøk på å få slutt på griningen til Birte, prater til henne og bekrefter det hun tror må være årsaken til gråten. «Ja. Nå e du leie, kan eg tenka meg». Det jeg tenker mens alt dette skjer er at det føles som om alle, både barn og voksne, som er til stede i garderoben gir rom og plass for Birte sitt behov for å uttrykke sin følelse av å være sliten og sulten. Som om alle har inngått en stilltiende avtale om at «nå er det Birte sin tur til å få si sin mening». Etter hvert beveger noen av barna seg til vaskerenna som er i garderoben. «Ja, flott», sier Tone. «Nå kan dokke vaska hendene før dokke går inn». «Inn» er inn på avdelingen. Tone går bort til vasken for å hjelpe til. Så blir det mørkt i garderoben! «Oi, der va det någen så skrudde av lyset», sier Tone. Hun snur seg mot der lysbryteren sitter og det blir oppdaget at et av de yngste barna har klatret opp på en skohylle og akkurat nådd opp til lysbryteren og skrudd av lyset. Tone sier, mens hun står bøyd over vaskerenna med ansiktet vendt mot Birte, «Birte, kan du skru på lyset for oss, du rekke opp te bryteren». Birte stopper, helt momentant, opp med å skrike, snur seg og går bort til lysbryteren og det blir lys. «Se det, ja, der kom lyset på», sier Tone. «Kom og vask hendene du og nå», sier hun til Birte som ser ganske fornøyd ut. Litt som om at hun kjenner på seg at hun har gjort en viktig ting med den lysbryteren. Hun vasker hendene sine, tørker seg og går inn på avdelingen.

Tone forteller i etterkant at Birte noen ganger bare må «få ting ut». Noen ganger trenger Birte bare å få grine seg ferdig, bare få den tiden til å få grine seg ferdig. Videre forteller Tone at Birte er en person som alltid, nesten, liker å hjelpe til, ordner opp når noen har tatt noe fra noen, forsøker å trøste når noen er lei seg ved å gi dem noe hun tenker at de har lyst på.

Slik jeg ser det gis Birte et rom til å få uttrykke seg. Det gjøres ingen forsøk på å få henne til å slutte å gråte og i stedet begynne å kle av seg. Her bruker Tone tiden sin til å hjelpe de andre barna mens hun sier og viser at hun forstår at Birte er lei og sliten; gir Birte sin uttrykksmåte en plass i det fellesskapet i garderoben. Selv om jeg oppfattet Birte sitt uttrykk mer som et følelsesuttrykk enn et behov for å bli hørt, tolker jeg den plassen Birte fikk, som en rett til å medvirke til eget behov for å få uttrykke; som en del av et retorisk medborgerskap (Bergersen, 2016). Birte sin gråt vil jeg tolke som et retorisk argument som i stor grad ble gjort til en gyldig argumentasjon i måten Tone ivaretar Birte sin rett, som fullverdig medlem

av fellesskapet, til å få uttrykke seg. Tone forteller at Birte er en jente som liker å hjelpe og at det ofte er hun som er den som trøster og støtter andre barn. Denne formiddagen er det ikke slik. Tone forsøker å fortelle om gode ting som er i vente, men verken pølse eller is synes å ha noe som helst innvirkning på Birte. Det ansvaret som Tone tar for Birte blir, slik jeg tolker det, et moralsk ansvar for *den andre* (Levinas, 1995, s.91 – 92). Dette moralske ansvaret kommer til uttrykk ved at Tone møter Birte, ikke bare som *den andre* som alltid er en ressurs for andre barn, *en konkret annen*, men også som noe som er uendelig og uforståelig (Gjerde, 2016, s.177). Dette uendelige og uforståelige uttrykkes, slik jeg ser det, gjennom Birte sin gråt for at hun er lei og sliten. Når lyset blir slått av skjer det en endring hos Birte. På oppfordringen ifra Tone om å skru på lysbryteren, hvor Birte stopper momentant å grine, kjenner hun kanskje at hun har et viktig oppdrag eller at hun har fått gitt uttrykk for hvordan hun har det.

Avledningsmanøver

Til stede, er 2 voksne og 5 barn. Garderoben vi er i er et kvadratisk rom.

I denne fortellingen har jeg beskrevet en hendelse imellom en vokse og et barn. Den voksne har fått navnet, Ragnhild og barnet har fått navnet Dion

Ragnhild har funnet fram regnklær og støvler til Dion. Hun setter seg ned på en lav stol. Ragnhild har tydeligvis allerede gjort Dion oppmerksom på at det er hun som skal hjelpe Dion med å få på yttertøy. Han går mot skohylla i garderoben, plukker opp et par joggesko, ser nøye på dem før han snur seg mot Ragnhild. Han ser på henne med et optimistisk ansiktsuttrykk. Det er som han vil si «Se, hva jeg fant, Ragnhild!». Ragnhild ser på Dion og sier,» ville du ha dei på? De ska du ha på seinare». Ragnhild reiser seg og henter Dion bort til «plataet». Han blir satt på fanget og begynner å grine. «Ikkje joggesko nå. Nye?». Hun sier videre, mens Dion holder godt fast på skoene, «Se du, det regne, du blir så blauge». «Mamma. Mamma» sier han, mens han fortsetter å gråte. «Ja, mamma.... når mamma komme og hente deg, då kan du ha på skonå», sier Ragnhild. Om Dion tenker at mamma ville ha løst dette problemet med joggesko på en mer tilfredsstillende måte, eller om skuffelsen bringer frem tanker om mamma vet jeg ikke. Dion snur seg mot Ragnhild og legger seg inntil henne. Ragnhild lar han ligge tett inntil seg. Hun holder rundt ham. Han gråter, og Ragnhild stryker han over ryggen i noen sekunder. Ragnhild sitter der med armene fulle av en sørgende gutt, regntøy, støvler og joggesko. Hun ser ut i rommet, mens Dion fortsetter å rope på mamma.

Ragnhild ser ut som om hun plutselig kommer på noe og sier:» du, den fine togbanen... den fine togbanen så du lekte med inne». Dion stopper momentant å grine og ser opp på Ragnhild. Han sier,» ja», og smiler. Det ser ut som han husker akkurat den togbanen, ser Ragnhild inn i øynene. Ragnhild ser på Dion, mens hun begynner å trekke på regnbuksa. Dion ser ut som han har glemt alt om joggesko og protesterer ikke på påkledningen på noen som helst måte.

Når jeg prater med Ragnhild etterpå, spør jeg om togbanen var en måte å få fokuset vekk i fra ønsket om joggesko. Til dette svarte Ragnhild at,» Ja, nei, jeg vet ikke. Det var for å få han oppmerksom på noe annet, på noe jeg visste han synes var kjekt». Etterpå spurte hun meg, «Var det feil, tror du?»

Ragnhild prater med Dion og forteller om regn, trøster med at han kan få ha på sko når mamma kommer senere. Hun lar ham gråte, stryker ham over ryggen og har kun oppmerksomheten sin på hans behov for trøst. Det fremstår for meg at hun innser at hennes argumenter ikke holder for Dion og stiller Dion et spørsmål om en togbane. Jeg tolker dette spørsmålet som en måte å få Dion på andre tanker. Dion er en gutt på rett under to år, så det er uvisst om det hadde hatt noen effekt med mer fornuftige argumenter i fra Ragnhild. Det at hun kommer på nettopp den togbanen viser at Ragnhild vet noe om hva Dion har lekt med den morgningen. Denne kunnskapen vil jeg sammenstille med det å være en sensitiv og responsiv omsorgsperson. Hun tar seg tid til å tenke ut noe hun vet at Dion sannsynligvis husker og er opptatt av. Slik vektlegger Ragnhild denne gutten sitt individuelle behov (Rege et.al., 2018, s. 231). Ved å bevisst legge vekt på dette tolker jeg det slik at Ragnhild åpner opp for *den andre*, gjør seg selv som ansvarlig for å at Dion skal slippe tanken om joggesko og heller få gå ut, skodd for lek i vann og søle. Om jeg ser på denne fortellingen som Dion sin vei inn i en forståelse av et demokrati; et demokrati som formes av de menneskene som inngår i et fellesskap (Biesta, 2011) (Emilson & Johansson, 2018, s. 942) blir Ragnhild og Dion det fellesskapet denne formiddagen.

Ikke noe snikksnakk

Her har jeg kalt den voksne for Melicha og barna for Berit, Gustav og Ahmed.

Alle er på vei ut i garderoben på likt. Ahmed gråter mens han følger etter Melicha. «Vil du ikke ut?», sier Melicha, setter seg ned på huk og holder Ahmed med en hånd. Hun tatr frem noen kort som hun har hengende i en snor rundt halsen. Hun leter frem et kort med bilde av noe yttertøy som det ser ut som hun vil at Ahmed skal se på. Hun peker på bilde. «Se, Ahmed, vi ska gå ut. Du skal ta på dress og støvler nå». Ahmed kaster et raskt blick på kortet som Melicha holder frem, ser ut i garderoberommet, liksom leter etter Gustav med øynene. Han trekker hånda si ut av Melicha sin hånd og løper bort til Gustav. Garderoben er et litt avlangt rom med god gulyplass. Ahmed og Gustav begynner å løpe etter hverandre, gjør akrobatlignende øvelser og hermer etter hverandre. De gjør dette gjentatte ganger frem og tilbake i fra den ene enden til den andre. De danser sidelengs, ler av hverandre og viser seg liksom frem for hverandre. Melicha sier to ganger at de må slutte og at de skal kle på seg. Melicha gir opp dette, enn så lenge, og begynner å finne frem ytterklær til Berit. Berit gir ikke uttrykk for at hun har lyst til å være med i dansen. Hun setter seg ned på gulvet og begynner å kle på seg. Så blir det guttenes tur. Melicha har funnet frem klær til dem, lagt dem på gulvet. Verken Ahmed eller Gustav gir uttrykk for at de er ferdig med løpingen Melicha tar tak i Gustav i det han passerer henne.» Nå må du kle på deg», sier Melicha. Gustav prøver å vri seg løs, vil ikke. Melicha sier. «dere kan løpe ute, nå må dere kle på dere sånn at dere kan gå ut». Gustav ser mot Ahmed som gjør noen akrobatiske dansebevegelser i motsatt ende av garderoben, ser på Melicha og ser ut som han vurderer å ombestemme seg, setter seg ned, trekker dressen på seg. Ahmed fortsetter med «dansens» sin, oppdager Gustav som har satt seg ned. Han går bort til Gustav, setter seg ned på gulvet og gjør det samme. De sitter side om side og kler på seg.» Her er luene deres», sier Melicha, og trer luene på, først på Gustav sitt hode, så på Ahmed sitt hode. De to guttene ser på hverandre. Gustav tar plutselig lua til Ahmed, kaster den opp i lufta og ler. Ahmed begynner å grine. Han reiser seg opp, griner og peker på Gustav. Melicha, som holder på med å kle på seg yttertøy, snur seg mot Ahmed og plukker opp lua som har havnet på gulvet. «Ikke noe snikksnakk, det går bra det, Ahmed», sier hun og setter lua på Ahmed sitt hode. Ahmed ser fornøyd ut. Berit har gått ut, Ahmed, Gustav og Melicha går mot ytterdøren. «De har så mye energi», sier Melicha, åpner døra og guttene løper ut.

«Hvorfor valgte du å ta frem dette kortet med bilde av yttertøy på, hva er det dere bruker dem til», spør jeg i etterkant. Melicha sier at: «det egentlig er noe som skal brukes i forkant av at noe skal skje, en aktivitet eller en overgang for eksempel når de skal på badet. Sånn at de ikke bare blir tatt ut på badet, liksom» Videre at, «det er for at noen av barna trenger å vite på

forhånd hva som skal skje, slik at de kan være forberedt», sier Melicha. Jeg spør om det er for at de skal være forberedt på det som skal skje eller at de skal forstå hva som skal skje. Om det er for å lære hva som heter hva, ulike begreper. Melicha sier at: «Vi bruker det for at de skal vite det som kommer, sånn at de og faktisk kan få forberede seg litt; men de kan jo lære nye ord også når vi bruker dem». «Nå i garderoben, jeg var litt for seint ute med å vise kortet til Ahmed, men det er ikke sikkert at det hadde hjulpet, de har så mye energi disse guttene». Jeg spør om det var bevisst at guttene fikk den tiden til å løpe frem og tilbake i garderoben eller om det var mer av praktiske årsaker. «Ja, du vet, de trenger å få bevege seg og de har det jo kjekt sammen», sier Melicha. «Men så er det nok, ikke noe snikksnakk, liksom», sier Melicha og ler. Når jeg spør om det med lua til Ahmed, det at hun ikke kommenterte det at Gustav tok den svarer Melicha at Ahmed må lære å forstå at alt ikke er så alvorlig. Hun sier at han må lære at det er forskjell på spøk og alvor. Venner har det slik, sier Melicha.

Når Ahmed gråter på vei i fra avdelingen til garderoben, derimot, setter Melicha seg ned på huk foran Ahmed. Hun spør, forsøker å finne ut hvorfor han gråter samtidig som hun vil forsikre seg om han har forstått hva de skal gjøre nå. Disse kortene hun holder frem for Ahmed blir, slik jeg forstår det, en måte å være sikker på at Ahmed forstår at han skal kle på seg og gå ut. Jeg tolker dette som hennes måte å ta et ansvar for det hun opplever som en usikkerhet hos Ahmed. Hun henvender seg til Ahmed som *den andre* og gjør seg selv ansvarlig for å finne ut hvorfor Ahmed er lei. Levinas sitt uttrykk, *kommer mig ved*, blir forklart som det ansiktet en blir ansvarlig for, i møte med *den andre* (Levinas, 1995, s. 91 – 92). Ahmed sin gråt, det som *kommer henne ved*, er noe hun må finne ut av før de kan fortsette i garderoben. Ahmed oppdager Gustav, løper bort til han. Deres løping og dansing frem og tilbake i garderoben blir forsøkt stoppet av, Melicha. Slik jeg ser denne situasjonen viser Melicha en forståelse for og gir plass til disse guttene sitt behov for kroppslig kommunikasjon i garderoben og bruker tiden til å finne frem klær til Berit og til guttene i stedet. Rammeplan for barnehage sier at barnehagen skal legge til rette for og *skape et variert språkmiljø der barna får mulighet til å oppleve glede ved å bruke språk og kommunisere med andre*. (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 48). Denne gleden kan både sees og høres og Melicha lar Gustav og Ahmed fortsette en stund. Det blir en slags vennligsinnet motsetning mellom barnas behov for kroppslige uttrykk og Melicha sitt ønske om at de skal begynne å kle seg. Det ble et øyeblikks fravær av **en** bestemt oppfattelse av hva som er bra og riktig (Laclau & Mouffe, 2002, s. 177). Når dette øyeblikket er over viser og sier Melicha på en bestemt men vennlig måte at klær skal på. «Ikke noe snikk snakk», sier Melicha i det de går

ut. Deler av denne hendelsen vil jeg sammenstille med Bergersen (2016) sin bruk av de aristoteliske begrepene *etos* og *topos* i sin forståelse av *retorisk medborgerskap*. *Topos* blir i retorikken brukt for å vise språklige ressurser en tar i bruk for å kunne påvirke i en bestemt sammenheng. *Etos* blir hvordan en, gjennom kommunikasjon former en karakter som påvirker det fellesskapet en er en del av (Bergersen, 2016, s.23). Gustav og Ahmed sine akrobatiske danseøvelser blir deres *topos* i garderoben denne formiddagen. Kanskje de vet av tidligere erfaring at Melicha pleier å tillate det. Deres *etos* blir den måten de klarer å påvirke Melicha til å la de få fortsette med dette en stund. Melicha velger å utsette det uunngåelige; at de skal gjøre seg klar til å gå ut.

Tråkning

I denne fortellingen er det, til sammen, 3 voksne og 6 barn. Her jeg kun gitt navn til de tre voksne. De er Turid, Monica og Ellen.

Monica har satt seg ned, på rumpa, på gulvet i garderoben. Hun har et barn på fanget sitt. Monica sitter med ansiktet vendt slik at hun ser de andre 4 barna som er i garderoben. Hun kler på det barnet som sitter på fanget hennes mens hun prater med de andre som er der. «Nå må dokke vera greie med kverandre», sier hun til to barn som er uenige om hvem som først skal få plass på en krakk. Krakken brukes til å rekke opp til der dresser og regntøy henger. «Kver sin gång», sier Monica mens hun fortsetter med påkledning; blikket er festet på de to som forhandler om plass på krakken. «Så flinke du e» sier hun til et barn som er godt i gang med påkledningen. Klarer seg helt på egen hånd. Monica ser på barnet og smiler. Hun fortsetter: «Du e jo kjempegoe med den glidelåsen». Turid kommer inn i garderoberommet, har noen luer i hånda og hun ser seg rundt, vandrer innimellom barn som kler seg, støvlepar og dresser som ligger på gulvet. Hun ser på barna en etter en, liksom leter med blikket etter noe. Hun prater til, veileder og oppmuntrer alle barna som er opptatt med å kle på seg. «Se der ja. Ska eg hjelpa deg litt?», «der ser at dine støvler står. Bag stativet, ja», «e du klar te å gå ud, du?». Turid henter ned sine egne uteklær, kler på seg, mens hun ser mot ytterdøra hvor tre barn står ferdig, kledd til å gå ut. «Sånn, nå kan me gå ud, så komme de andre når de e ferdige». De forsvinner ut. Ellen og to barn til kommer inn i garderoberommet. Ellen begynner å kle på seg selv. De to barna løper bort til der krakken er. Det ene barnet klatrer opp og tar ned en dress og kaster den ned på gulvet, strekker seg for å få tak i en dress til. Den havner også på gulvet, før barnet selv hopper ned fra krakken. «Så bra at du tog begge

dressene», sier Ellen. Begge barna begynner å trekke på seg dressene mens Ellen går bort til et barn som er kommet halvveis i påkledningen. Ellen setter seg ned på huk foran barnet, gir hjelp med glidelåsen mens hun søker kontakt med et annet barn – prater og gir veiledning i jakten på støvler.» Ja, der e støvlane dine», sier Ellen, før hun vender blikket og oppmerksomheten mot et annet barn igjen.

Her var det så mye som skjedde. Voksne som, liksom,» tråklet» seg gjennom påkledning og konflikter med bekreftelser, støtte, råd og veiledning til alle barna som var i rommet. Jeg observerte ikke at disse tre voksne pratet med hverandre på noe tidspunkt. Som om de hadde en enighet om og forståelse av hva som var viktig i akkurat denne garderobesituasjonen. Jeg pratet med Monica, Turid og Ellen i sammen etterpå og de sa at det var viktig at de, som de voksne, på forhånd visste hvem som skulle gjøre hva.

For meg så det ut som alle de voksne visste hvem som skulle gjøre hva. De utfylte hverandre på måten de plasserte seg på, hvem av barna de hadde sin oppmerksomhet på og hvilke behov hvert enkelt barn hadde. Her var et fellesskap hvor mange skulle det samme, og flere hadde samme behov. Det skulle kles på og så var det tid for å gå ut. Allikevel observerer jeg ivaretagelse av hvert enkelt barn i dette tilsynelatende kaoset. Det ble en måte å ivareta *den andre* i et større fellesskap. Denne vekslingen mellom individ og fellesskap så jeg på som ulike samspillsstrategier som på ulike måter hadde en innvirkning på barna (Zachrisen, 2016 s. 185). Det hadde, slik jeg så det, en innvirkning på hvert enkelt barns følelse av å ha en betydningsfull plass i garderoben akkurat denne formiddagen. Det opplevdes som at de voksne var overalt, samtidig som de klarte å ivareta hvert enkelt barn. Det ble oppfordret til å dele på krakk og det sagt at alle måtte være greie med hverandre. Hvilken effekt disse fellesbeskjedene hadde på enkeltbarnet og gruppa vet jeg ikke. Det jeg så og hørte var de voksne sine oppfordringer om å hjelpe, deres oppmerksomhet til de som hjalp hverandre, hadde en positiv effekt på samspillet mellom barna. Med et demokratisk perspektiv tolket jeg dette som en mulighet for barna å få være aktive i det fellesskapet de befant seg i (Emilson & Johansson, 2018). Sett ut ifra et pluralistisk syn på samfunnet ble det gitt rom for at barna selv kunne sette seg mål og selv kunne realisere og håndtere disse på måter de fant mest hensiktsmessig (Laclau & Mouffe, 2002, s. 176). Monica, Turid og Ellen fortalte meg i samtalen etter observasjonen at det var viktig at de visste hvem som skulle gjøre hva. Dette ser jeg som en måte de voksne allerede hadde strukturert alt det som skulle ivaretas i garderoben denne formiddagen. Kanskje de hadde faste oppgaver, muligens fordelt ansvar for hver sine barn allerede før de kom inn i garderoberoommet. Om det var slik ville en slik

struktur ha en innvirkning på måten så mange barn ble ivaretatt parallelt. Slik jeg opplevde denne situasjonen ble alle barnas subjektivitet, de ulike samspillsmønstrene og relasjonene mellom barna fremstod som ivaretatt. Den strukturen, det at de visste hvem som skulle gjøre hva, som de voksne fortalte om i samtalen har hatt en betydning for prosesskvaliteten (Gulpinar, Hernes & Winger, 2016. s.14)

6.0 DEMOKRATI SOM KILDE TIL KVALITET PÅ SMÅBARNSAVDELING

Jeg vil nå drøfte demokratiet som ramme rundt små barns dannelse og om demokratiske verdier er en vei for å oppnå kvalitet for de yngste i barnehagen. Selve kvalitetsbegrepet har jeg definert ut ifra to perspektiv og nivå. Utgangspunktet i drøftingen er strukturkvalitet og prosesskvalitet; videre er kvalitetsbegrepet tolket ut ifra et politisk perspektiv og et perspektiv på barns følelse av livskvalitet og lykke i det fellesskapet de er en del av i barnehagen. Jeg har drøftet med et tilbakeblikk på det som fremstod som viktige uttrykk i de ulike garderobene og min rolle som forsker i en kjent kultur.

6.1 Drøfting

Den kvaliteten som til enhver tid skal utøves, om den er ment til å være en ressurs for det praktiske, det faglige, det pedagogiske eller det emosjonelle, må den være til det beste for alle de barna som en har et ansvar for. Ved å gå nærmere inn på hvordan kvalitetsbegrepet er tolket ut ifra ulike perspektiv og nivå vil jeg belyse det i fra et politisk perspektiv – om kvalitet er en investering for fremtiden, og et pedagogisk ståsted - om kvalitet er det en er og det en gjør i en barnehage. Med en tilnærming til demokratiet som en mulig kilde til kvalitet blir det om barnehagen skal være en institusjon som gir barn muligheter for demokratisk deltagelse her og nå eller om barnehagen skal fungere som en forberedelse til demokratisk deltagelse senere i livet. En definisjon på begrepet kvalitet er:

En tings måte å være på, tingenes beskaffenhet. Når ordet kvalitet brukes om et sanseinntrykk, betyr det spesifikk karakter. For en gjenstand eller tjeneste kan man enkelt si at kvalitet er evnen til å tilfredsstille brukerens krav og forventninger. (Hofstad, 2022).

Om det arbeidet som gjøres i en barnehage er å utøve en tjeneste, altså å tilfredsstille brukers krav og forventninger, vil kvaliteten av dette kunne vurderes av flere ulike brukere og interessenter. Kvalitet i barnehage er et omdiskutert tema. Barnehageeiere, ansatte – altså praksisfeltet, foreldre, barn og politikere har ulike forståelser av hva som er en god og kvalitetsrik barnehage. Begrepet kvalitet inneholder ulike interesser alt etter som hvem det tolkes og oppleves av. Faglig og politisk blir barnehagekvaliteten diskutert av praksisfeltet, politikere og de som forsker på barnehagefeltet. I en stortingsmelding i 2016 ble begrepet kvalitet vektlagt i en slik grad at dette ble en åpning for en ny type diskusjon (Stortingsmelding nr. 19, 2015 – 16, Kunnskapsdepartementet, 2016). I denne stortingsmeldingen ble kvalitet og klare læringsmål presentert som viktige. Dette la grunnlag for en diskusjon i fagfeltet om barnas egne behov og egenoppfattelse av lek og glede faktisk måtte vike for systematiske mål for læring; en offentlig og politisk investering for fremtiden. At lekens egenverdi og barns her og nå - glede ble satt opp imot et skoleforberedende perspektiv. Slik jeg ser det ble dette fremstilt som en motsetning imellom barnehageprofesjonen sitt syn på en god barnehage og en politisk reform – posisjon.

I faglitteraturen finner jeg kvalitetsbegrepet definert ut ifra ulike nivå og ut ifra ulike perspektiv. Kriterier for strukturkvalitet kan være organisasjonsform, gruppestørrelse, antall personal, fysiske rammer og materielle ressurser. Prosesskvalitet kan defineres som barnas subjektive, daglige erfaringer, relasjon – samspillskvaliteter (Gulpinar, Hernes & Winger, 2016. s.14) Prosessmål blir her beskrevet som en opplevelsesbasert kvalitet. I motsetning til en strukturkvalitet blir denne sett på som mindre målbar i forskningssammenheng. Det betyr at det blir mer komplisert å kunne si om en småbarnsavdeling er en arena for en demokratisk deltagelse eller ikke. At disse to kvalitetsfaktorene blir beskrevet adskilt betyr ikke at ikke er avhengige av hverandre. Det blir påpekt at de påvirker hverandre. Resultater i forskning viser at det er tre hovedfaktorer som er gjeldende for kvaliteten i barnehage. Disse blir presentert som sensitive og responsive omsorgspersoner, små gruppestørrelser og støttende fysiske og sosiale omgivelser. For å oppnå disse kriteriene kreves tilstrekkelig med ansatte pr. barn, omgivelser med lavt stressnivå og det krever satsing på personalarbeid, strukturelle forhold, ledelse og en overordnet pedagogisk tenkning. (Myrstad & Sverdrup, 2016 s. 100). En prosesskvalitet kan defineres som det subjektiv opplever i en situasjon, f.eks. et barns følelse av samspill og relasjon med andre. Fortellingen om Selma som går og gjemmer seg i garderoben gir et bilde av en tett relasjon mellom voksen og barn. Jeg ser en tydelig forventning om å bli oppdaget av Kari.

Selma har gått i helt motsatt ende av garderoben en der vi andre er. Hun har plassert seg bak en hylle, kikker frem innimellom. Jeg vet ikke sikkert, men jeg synes jeg ser en forventning i ansiktet hennes om at noen snart må «oppdage» henne. Hun smiler forsiktig før hun gjemmer seg igjen. På et tidspunkt sier Kari at Selma må komme. «Du ska få kle på deg nå, Selma!».

Denne praksisfortellingen ble en indikator på en god prosesskvalitet. Med bakgrunn i at en slik prosess er vanskelig å måle; altså at det ikke kan sies med sikkerhet ble det min fortolkning ut ifra Selma sitt ansiktsuttrykk, hennes latter i møte med Kari som, for meg, indikerte Selma hadde en opplevelse av en tett relasjon til Kari. Det var ikke noe jeg kunne si med sikkerhet. Med min fenomenologiske tilnærming til forskningsfeltet ble det min opplevelse av Selma sin subjektive opplevelse av akkurat denne hendelsen som ble min fortolkning. Fenomenologiens fremste trekk er at en virkelighet, det som faktisk skjedde, ikke eksisterer uavhengig av den subjektive opplevelsen av denne; altså Selma sin opplevelse av samspill med Kari.

En strukturindikator, eller kvalitet, derimot, kan beskrives som fysiske og materielle rammer på en avdeling som f.eks. hvor mange barn og hvor mange voksne som er i sammen eller hvordan en barnehagedag organiseres (Hernes, Gulpinar & Winger, 2016. s.14).

Strukturkvaliteten i garderobene kunne jeg definere ut ifra om jeg opplevde at det var nok voksne til stede, om tøy og sko var lett tilgjengelige, om de voksne fremsto som forberedt på det som skulle skje.

Turid kommer inn i garderoberommet, har noen luer i hånda og hun ser seg rundt, vandrer innimellom barn som kler seg, støvlepar og dresser som ligger på gulvet. Hun ser på barna en etter en, liksom leter med blikket etter noe. Hun prater til, veileder og oppmuntrer alle barna som er opptatt med å kle på seg. «Se der ja. Ska eg hjelpa deg litt?», «der ser at dine støvler står. Bag stativet, ja», «e du klar te å gå ut, du?». Turid henter ned sine egne uteklær, kler på seg, mens hun ser mot ytterdøra hvor tre barn står ferdig, kledd til å gå ut. «Sånn, nå kan me gå ut, så komme de andre når de e ferdige.

I denne fortellingen, kalt *Tråkning*, observerte jeg tre voksne som, uten å snakke med hverandre, fremsto som utfyllende i forhold til hverandre. De fortalte selv i etterkant av observasjonen at det var viktig å vite hvem som skulle ha ansvar for hva og hva som var viktigst i garderoben. Dette ble et eksempel på en god strukturkvalitet. Prosessmål og strukturkvalitet velger jeg ut som sentrale i det å definere demokratiet som en kvalitet for de yngste barna i barnehagen. I mine opphold i garderobene ønsket jeg å se om de yngste barna

sine kroppsliggjorte uttrykk og deres kroppslige persipering ble gitt stor nok verdi. Ut ifra det jeg fant vil jeg drøfte mine funn ut ifra ulike forståelser av hva et demokrati er. Jeg vil vise at kvalitet kan gjenspeiles i og utøves med et demokratisk perspektiv.

Jeg vil ta utgangspunkt i Erik Allardt`s uttrykk, *well being* (1989, 1998) i fra hans sosiologiske analyse av livskvalitet og lykke. (Dahle, Eide, Winger, & Wolf, 2016, s. .50). Dette uttrykket blir forklart som enkeltindividets mulighet for å kunne realisere egne behov, ønsker og drømmer. Dette ser jeg på i sammen med prosesskvalitet som kvaliteten på barnas daglige erfaringer og interaksjon i garderobene og på om barnas egen opplevelse, slik jeg tolket det, av å få tilfredsstilt egne behov og ønsker faktisk kan tolkes og vurderes av meg som en utenforstående. Dette vil jeg også drøfte i sammenheng med begrepet *retorisk medborgerskap* som skal beskrive det vi sier og det vi gjør som har betydning for det felleskapet vi er en del av (Bergersen, 2016, s.22). Dette felleskapet vil jeg beskrive som det felleskapet jeg fikk være en del av i garderobene. Ulike strategier for interaksjon og samhandling er tatt med for å beskrive hvordan jeg opplevde en likestilling av barnas meninger og intensjoner. Begrepene *dyadisk interaksjon* og en *gruppebasert interaksjon* som blir beskrevet som ulike måter å kommunisere på imellom barn og voksne (Zachrisen, 2016 s. 185) vil jeg sammenstille med de yngste barna sine kroppsliggjorte uttrykk. Deres kroppsspråk og deres kroppslige persipering; en kroppslig måte å oppfatte omgivelser på.

Emmanuel Levinas sin etiske filosofi har vært med som et grunnlag for en etisk refleksjon i min tilnærming til demokrati som kilde til kvalitet og hva en god kvalitet på småbarnsavdelinger kan eller bør være. Den danner et grunnlag for å forstå hvordan voksne sine verdier og handlinger kan påvirke et barn. Vygotski (1971 – 1974) (Gjems, 2016, s.38) sin teori om hvordan menneskets erfaringer, i det språklige og det sosiale, er det som gir oss en forståelse av verden og at disse er de viktigste arenaene for læring, gis mer mening ved å bli kjent med Levinas sin filosofi. Den gir, for meg, et mer forståelig et bilde av hvordan voksnes verdier og handlinger i møte med et barn kan gi, eller ta ifra, et barn medvirkning og erfaring med demokratiet. Om det felleskapet som finnes på en småbarnsavdeling sees på som en betydelig del av barns dannelsesforløp vil både det som betegnes som en prosesskvalitet og det en kaller strukturkvalitet gjøre en forskjell for de verdier og de handlinger barn både møtes med og selv møter andre med. Dette er uavhengig av om kvaliteten som barn omgis av er en investering for fremtiden eller om denne sees fra et pedagogisk ståsted; at kvalitet kan beskrives som det de voksne er og det de gjør hver dag på småbarnsavdelinger

«..increased structural quality is often needed to improve process quality, which several studies document as crucial for early childhood learning, development and well – being” (Rege, Solli, Størksen & Votruba, 2018, s. 231)

Her blir en strukturell kvalitet beskrevet som en nødvendighet for å kunne oppnå prosesskvalitet. At det å forbedre strukturkvaliteten faktisk forbedrer prosesskvaliteten, som igjen kan påvirke barns følelse av å ha det bra. Begrepet, *well being* finner jeg igjen i artikkelen: *Livskvalitet for de yngste* (Dahle, Eide, Winger & Wolf, 2016, s. 50). *Well being* (Allardt, 1989,1998) (Dahle, Eide, Winger & Wolf, 2016, s. 53) blir forklart som enkeltindividets mulighet for å kunne realisere egne behov, ønsker og drømmer. Disse kriteriene med vekt på individet kunne virke motsigende i min leting etter et demokratisk språkmiljø på småbarnsavdelinger. Min hensikt med dette blikket på enkeltindividets behov, ønsker og drømmer har vært at hvert enkelt individs følelse av å være viktige i et fellesskap har betydning for det felleskapet de inngår. Enkeltindividets følelse av å være viktige i fellesskapet møtte jeg under flere av mine opphold i garderobene. Jeg observerte barn med en kapasitet til å være noe bra for noen andre, slik jeg tolket det, på grunn av voksne sin evne til å ivareta dem som enkeltindivid. Denne følelsen av å føle seg lykkelig og komfortabel blir beskrevet som et foranderlig begrep da hvert enkelt menneske sine behov endrer seg over tid og blir betegnet som vanskelig å måle (Dahle, Eide, Winger & Wolf, 2016, s. 50). Om jeg ser på begrepet, *well being*, som en del av prosesskvaliteten – altså en opplevelsesbasert kvalitet - blir det å måle barns faktiske ønsker og behov utfordrende. Det vil være avhengig av barns ulike evne til å uttrykke sin mening og de voksne sin evne til å oppfatte hvert enkelt barn sine ulike uttrykk. Eksempler på dette kunne ha vært at de voksne ikke alltid likestilte kroppslige uttrykk med verbale uttrykk og at de ikke alltid viste et ønske eller hadde kapasitet til å forstå eller ta imot uttrykk som de ikke umiddelbart forstod. Årsaken til dette kunne vært en kombinasjon av manglende struktur og prosesskvalitet. Det kunne også være at kriteriene for god strukturkvalitet ikke var til stede og derfor hindret den gode prosesskvaliteten i å få komme til sin rett – eller det kunne være omvendt. Om jeg ser på disse to kvalitetsperspektivene som noe som enkeltvis ivaretar barnas behov på ulike områder kan ikke god kvalitet på det ene erstatte dårlig kvalitet på det andre. Dette gir et bilde av at disse to kvalitetsperspektivene er gjensidig avhengig av hverandre. Om det i garderobene var mangel på den strukturelle kvaliteten – at det for eksempel var for få ansatte til stede, at påkledningen ikke ble organisert på en hensiktsmessig måte kunne det påvirke måten barns uttrykte behov ble mottatt. Om en god prosesskvalitet ikke var integrert kunne det ta ifra barn

mulighet for responsive voksne og trygge relasjoner til de voksne. I garderobene observerte jeg, i stor grad, voksne som var til stede, som viste evne til å både ivareta fellesskapet og enkeltindividet og som ga barna plass til kroppslige og lydlige uttrykk. I fra fortellingen, *Uenighet*, hvor Kjetil sitt spark i dressen ble godtatt som en gyldig måte å argumentere på i fra Berit, ble et eksempel på dette. Berit gjorde ingen forsøk på å fortelle Kjetil at det var en uhensiktsmessig måte å argumentere mot bruk av dress. Hun valgte, eller kanskje det var en ubevisst handling, og vise Kjetil at hun forstod at han ble skuffet. Berit var og veldig opptatt av at praksisfortellingen viste at hun faktisk hadde gitt uttrykk for at Kjetil hadde et reelt valg uten at han egentlig hadde det. Dette tolker jeg som at Berit hadde et ønske om å være en som Kjetil kunne regne med som en sensitiv voksen. Hennes gjennomlesing av praksisfortellingen åpnet opp for en ny kunnskap om seg selv, slik jeg ser det.

Det språklige fellesskapet med små barn er sårbart og krever en tilstedeværelse som gir rom for å ta imot deres kroppslige uttrykk, blick og mimikk. Dette rommet kan gi barn en følelse av å være viktige i et språklig fellesskap. Et språklig fellesskap, en slags språklig sosialisering forstår jeg som de uttrykk som deles mellom individer. Om språklig sosialisering også menes som utveksling av kroppslige uttrykk, mimikk og blick, kan barn med lite eller ingen verbalspråklige uttrykk også være deltagere i et språklig fellesskap. Retorikk, hvordan språkbruk påvirker, er en fagdisiplin som studerer hvordan nettopp språkbruk påvirker og hvilke normer for språkbruk som gjelder i ulike samfunn. Et begrep som samler disse ulike sidene ved språkbruk er *retorisk medborgerskap* (Kock & Villadsen 2012,2015) (Bergersen, 2016). Dette er et begrep som jeg syns kan vises som en overordnet forståelse av hva en språklig sosialisering er. Barns retoriske medborgerskap, tidligere definert med en utvidet forståelse av begrepet, gir et medvirkningsperspektiv jeg vil ta utgangspunkt i. Hvordan språkbruk påvirker og forstås ut ifra barns kroppsliggjorte uttrykk og kroppslige persivering og forstått ut ifra de yngste sine muligheter for å selv få medvirke (Bergersen, 2016, s.22.) gir et perspektiv jeg tar utgangspunkt i, i barns uttrykte meninger i møter med de voksne. Dette gjør jeg ved å vise deler av en tolkning av Emmanuel Levinas sin etiske filosofi. Denne blir i antologien» *Blick fra barnehagen*» (2016) tolket av Gjerde ut ifra det om barnehage – personal er bevisst sitt etiske ansvar i møte med barna (Gjerde, 2016 s.175 – 185). Jeg har valgt begreper i fra filosofien som jeg finner hensiktsmessige for å forstå hvordan vi kan ta imot barns uttrykk uten å umiddelbart forstå det uttrykte. Begrepet til Levinas, *den andre*, blir presentert som at i møte med ansiktet til *den andre* blir en til. Gjerde tolker det som at i hvert møte med *den andre* blir en til på nytt ved at en møter noe nytt. I tillegg til at *den andre* er en

konkret annen er den uendelig og uforståelig (Gjerde, 2016 s. 177). Dette tolkes som at mennesker ikke kan kategoriseres da de hele tiden vil være i endring i nye møter og at det som er annerledes med *den andre* kan åpne opp for å bli kjent med og gi ny kunnskap om oss selv. I løpet av mine opphold i garderobene fant jeg at barns kroppslige uttrykk som var, slik jeg oppfattet det, ment som en mening om noe ble oppfattet som viktig informasjon av de voksne. Det vil si at den *konkrete andre* – et barn de syntes at de kjente, også kunne være uendelig og uforståelig – et menneske de ikke visste alt om. Som den stille protesten ifra jenta mot hjelp ved påkledning i fortellingen, *Et stille nei*. Turid tar seg tid til å prøve og forstå det Alisia vil si. En slik situasjon kan forstås som et eksempel på en tilstedeværende etisk medvirkning forstått ut ifra barnet sitt perspektiv. Den viser etisk bevissthet hos den voksne eller en vilje til å se barnet som *den andre*. Det å se *den andre* – det å la seg bli berørt av barns språklige uttrykk speiler kvaliteter som demokrati, nestekjærlighet, likestilling og likeverd (Kunnskapsdepartementet 2011, 5, 11 – 12). Med fravær av en etisk bevissthet bli barnehagelovens sentrale verdier vanskelige å finne. Medvirkerperspektivet som fremstilles i det å være en del av et medborgerskap uteblir, og barns mulighet for et språklig fellesskap blir fraværende. Barnas kroppsliggjorte uttrykk og kroppslige persipering kan gjerne oppfattes som noe som forstyrrer en aktivitet eller blir oppfattet som noe som er mindre meningsfullt. Om retorikken, de voksne sin forståelse av de yngste sine kroppsliggjorte uttrykk og kroppslige oppfattelse av det som foregår rundt barnet, er til stede, og en bevissthet på barna sine muligheter for å medvirke og påvirke i slike situasjoner, kan et retorisk medborgerskap bli en realitet. Dette gir meg et bilde av hvordan barn som deltagere i en demokratisk språkpraksis kan forstås ut ifra deres språklige forutsetninger. Det som kan oppleves som et godt liv kan være hvorvidt et menneske får tilfredsstilt sine grunnleggende behov for *å ha, å elske og å være*. Disse tre begrepene har blitt presisert i forhold til de yngste barna i barnehagen. Det *å ha* kan være de mulighetene barn har til å være i og erfare et fysisk miljø som kan representere et rikt og variert utviklings – og læringsklima. Utformingen på det fysiske miljøet i en barnehage kan enten ta ifra barn valg og handlingsmuligheter, eller det kan gi dem mulighet for deltagelse og egeninnflytelse. *Å elske* settes i sammen med barns behov for en trygg tilknytning, vennskap og det å få lov til å være deltagende i et fellesskap. *Å være* kan, i barnehagesammenheng, være det at barn opplever seg selv som betydningsfull for noen og at deres behov blir møtt og forstått (Allardt, 1975) (Dahle, Eide, Winger & Wolf, 2016, s.54). Om disse faktorene, i hvert fall noen av dem er til stede, kan det sies å være mulighet for å skape et retorisk medborgerskap. Om medborgerskap skal forstås som de yngste sin mulighet for selv å medvirke å få bestemme kan det gi dem en følelse av å være

betydningsfull – *å være*. Om retorikk forstås som at de yngste sitt kroppsliggjorte språk blir likestilt med det verbalspråklige kan det å få være deltagende i et fellesskap – *å elske*. Om jeg ser på de yngste sin barnehagehverdag som det å få være en del av et retorisk medborgerskap burde denne være like mye preget barnas uttrykk som av personalet sine uttrykk. Det jeg satt igjen med etter å ha analysert praksisfortellingene mine var at det var en jevn balanse av barnas og de voksne sine uttrykk. Med mitt mål om å finne uttrykk jeg kunne definere som en demokratisk språkpraksis kan jeg ha oversett situasjoner jeg ikke ville definert som demokratiske. I min rolle som forsker i et kjent forskningsfelt fikk jeg se på konsekvenser av ulik vektlegging av verbalspråk og kroppslig språk og holdbarheten på denne studien ble påvirket av i hvor stor grad jeg evnet å oppnå nødvendig distanse til feltet. Min del av en sannhet, at mine funn kan fremstå som generaliserbare blir basert på min personlige erfaring og den sin påvirkning av mitt skjønn. Med mitt innenfraståsted, som Wadel(2016) kaller det, har dette krevd bevissthet i min refleksjon over og fortolkning av funnene. Allikevel har jeg opplevd fordeler ved å forske i eget felt. Umiddelbar gjenkjenning av ulike samspillsmønstre og utfordringer har gitt mer kapasitet til å fortolke funnene i fra mitt bevisste utenifra

Rammeplan for barnehage sier at barn – uavhengig av kommunikasjonsevner og språklige ferdigheter – skal oppleve demokratisk deltagelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, 8 – 9). Den sier at: *barnehagen skal bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er, og synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet* (Kunnskapsdepartementet, 2017, 9). Det å bli sett og anerkjent skal danne grunnlag for en demokratisk praksis i barnehagen. Om barna, spesielt de yngste, skal få være en del av et demokratisk fellesskap må de ha muligheter for selv å uttrykke og få mulighet til å oppfatte andre sine uttrykk (Bergersen, 2016, s. 22). Bruken av begrepet demokrati virker riktig ut ifra Allardt (1989, 1998) (Dahle, Eide, Winger & Wolf, 2016, s.54) sitt perspektiv på *well being* . Det å ha innflytelse, det å få være deltagende og det å få føle seg betydningsfull faller fint inn under verdiene som demokratiet står for. Begrepet *retorisk medborgerskap* representerer også demokratiske verdier – en demokratisk språkpraksis - som det å kunne få uttrykke seg og forstå omgivelsene ut ifra egne forutsetninger. På en småbarnsavdeling kan det, i praksis, være en utfordring å skape rom for alle barnas uttrykte behov og meninger. Det opplevde jeg og i de garderobene jeg besøkte. Som en ikke deltagende observatør fikk jeg se ulike måter barn forholdt seg til fellesskapet. Noen barn holdt seg tett opp til der de voksne befant seg, noen barn viste tette vennerelasjoner til andre barn, andre fremstod som alene i fellesskapet, andre

viste igjen som en ressurs for yngre eller jevngamle barn, noen hadde et forståelig verbalspråk og andre hadde kroppsspråk som sin språklige ressurs. Om det å ha en demokratisk praksis i barnehagen er at barn skal ha mulighet for å bli sett og forstått, ha mulighet for å uttrykke seg og være aktive i det fellesskapet de er en del av, vil jeg si at det var det som møtte meg i disse garderobene. Det er å anerkjenne det enkelte barns intensjoner – både verbalt og nonverbalt, hva det er opptatt av og hva som er meningsskapende for dem (Zachrisen, 2017, s.3) behøver ikke nødvendigvis bety at det vil kunne få sitt ønske oppfylt. Under mine besøk var det flere eksempler på at barn ikke kunne få ønskene sine oppfylt. Ofte handlet ønskene om klær som ikke passet til vær, om et ønske om å få klare seg selv, at de ikke ville være med ut eller at de var trøtte etter å ha vært ute. Det var allikevel en stor kapasitet hos de voksne til å vise hensyn, vise at de forstod og til å forklare hvorfor det måtte være slik eller sånn. Det å anerkjenne noe kan være å bekrefte noen sitt uttrykte behov eller ønske uten at ønsket blir oppfylt. Under observasjonene fikk jeg flere eksempler på behov som vanskelig kunne tilfredsstilles. Allikevel så jeg at de voksne i stor grad tok seg tid til å fortolke, forstå, fortelle, forklare og bekrefte. Det å ha et ønske om å tolke handlinger og uttrykte følelser hos barna kan beskrives som en slags verdivurdering – at det skal skapes rom for å tolke hva som oppleves som fullverdig for et barn akkurat her og nå (Gjerde, 2016, s. 179 – 180). Dette rommet er det de voksne som må legge til rette for. I samtalene ble mine beskrivelser satt i sammen med de observerte sine tanker, meninger og erfaringer. Med en hermeneutisk og forklarende tilnærming har funnene gått i fra en *tynn beskrivelse* til en *tykk beskrivelse*. (Geertz, 1973). I min presentasjon av praksisfortellingene har de observerte lagt til egne meninger og slik blitt inkludert i fortolkningen.

Ikke noe snikksnakk, det går bra det, Ahmed», sier hun og setter lua på Ahmed sitt hode. Ahmed ser fornøyd ut. Berit har gått ut, Ahmed, Gustav og Melicha går mot ytterdøren. «De har så mye energi», sier Melicha, åpner døra og guttene løper ut.

Dette utdraget er i fra fortellingen: *Ikke noe snikksnakk*, om Ahmed som begynner å gråte etter at Gustav har tatt lua hans. Min fortolkning av dette var at Melicha ikke ville gjøre noe stort ut av det at Gustav tok lua til Ahmed; at det var på tide å komme seg ut. Jeg så jo at Ahmed ble fornøyd igjen når Melicha satte lua på plass igjen og at de to guttene løp ut i sammen. Melicha sin fortelling om det å få lære seg forskjell på alvor og humor ga praksisfortellingen en litt tykkere beskrivelse. Hun visste noe om Ahmed som jeg ikke kunne se eller vite noe om. Når Melicha fortalte at hun ville at Ahmed skulle få erfare og lære at det ikke alltid trengte å være noe alvorlig eller et behov for å være ondskapsfull med det å tulle og

tøyse, tolket jeg hendelsen annerledes. Melicha sin forkunnskap om en gutt som trengte å få erfaringer som kunne styrke hans jevnalder - relasjoner var et eksempel på voksne sin betydning for barns erfaringer i både det språklige og det sosiale. Det at Melicha bevisst lot dette skje gjorde kanskje at Ahmed fikk en erfaring og dermed en vei mot en forståelse av verden; en forståelse av sin relasjon til Gustav.

6.2 I lys av annen forskning

Zachrisen (2016), skriver en artikkel: *The contribution of different patterns of teachers interactions to young childrens experiences of democratic values during play*, om ulike samspillsmønstre mellom voksne og barn i barnehagen. Hun tar utgangspunkt i en dyadisk interaksjon; en samtale mellom to individer, og en gruppebasert interaksjon som en samtale mellom en voksen og flere barn. Hun viser som et resultat av sin studie at barn fikk mer erfaring med demokratiske verdier når de fikk være deltagere i gruppebaserte samtaler. Hun har, ut ifra videoopptak av ulike samspillsmønstre imellom voksne og barn, kommet frem til at disse gruppebaserte samtalene ga barn flere muligheter for å få en følelse av tilhørighet i en gruppe. I min studie har jeg, derimot, tatt utgangspunkt i at voksne sine møter med barn som enkeltindivid vil gi dem et bedre utgangspunkt i møtet med fellesskapet. Motsatt, hvordan fellesskapet ivaretar enkeltindividet. Det jeg ser er at med å innhente funn ved hjelp av et filmkamera gir gode muligheter for en nøyaktig gjengivelse i fra forskningsfeltet. I min studie, hvor praksisfortellingene i sammen med samtaler med de voksne ble mine funn, ble mine fortolkninger av samspill og samtaler en del av dette. Det kan sies å påvirke validiteten i forskningen, men har også vært en måte å forstå og fortolke demokratiske språkpraksiser. Det jeg ser er at Zachrisen sin måte å kategorisere samspill på den måten hun har gjort gir et bilde av samtaler hvor en kan veksle mellom individet og fellesskapet. Denne har vært en del av mitt analyseverktøy, både under observasjonene og i nedskrivning i etterkant.

Gjerde (2016) forsker på barnehageansatte sine møter med enkeltbarnet i barnehagehverdagen i forskningsartikkelen: *Etikk i barnehagen – svevande og konkret*. Hun tar, med utgangspunkt i en etisk filosofi, for seg de unike møtene mellom voksne og barn i barnehagen. Ved å bruke Levinas sin etiske filosofi, både som et teoretisk rammeverk og som analyseverktøy, søker hun å bevisstgjøre begrepet etikk som noe som er konkret og forståelig. Hun tar, i likhet med meg, utgangspunkt i demokratiske verdier og ønsker å sette et fokus på hvordan voksne kan reflektere over møter med enkeltbarnet. Hennes tilnærming vektlegger barns motstand og hvordan denne påvirker, eller ikke påvirker, de voksne. Jeg har tatt utgangspunkt i barns

språklig, kroppslig og verbalt, i min tilnærming til hvordan voksne forholder seg til barns uttrykk. Jeg observerte også uttrykt motstand i garderobene, men har hatt mer vekt på hvordan språklig uttrykte meninger om noe, i møtene mellom barn og voksne, påvirket de voksne. Gjerde sin bearbeiding av Levinas sin etiske filosofi har åpnet opp for en forståelse for hva etikk er; gjort dette mer konkret for meg. Denne har vist meg at etisk bevissthet er en forutsetning for at demokratisk språkpraksis skal kunne oppstå på småbarnsavdelinger

Ødegaard (2006) skriver i sin artikkel: *Kaptein Andreas og hans mannskap: Drøfting av forskningsdata om en gutts stemme og hans innflytelse på barnehagens innhold*, om barns innvirkning på barnehagens innhold. Hennes forskning er delvis basert på barneinitierte samtaler hvor barnas meninger og kulturskaping skal vises. Hun drøfter og stiller spørsmål ved hva som gir barn en hørbar stemme og om det å støtte barneinitierte prosjekter er bra, på tross av det kommer i konflikt med pedagogiske målsetninger. Hun vil skille ut det barna er opptatt av, løfte frem innholdet i barnas deltakende stemme og videre problematisere hva små barns innflytelse og medbestemmelse kan innebære. Med mitt perspektiv på en språklig medvirkning ser jeg sammenhenger imellom barns mulighet til å medvirke med egenkultur og det å få medvirke i et språklig fellesskap; Et retorisk medborgerskap som det vi gjør og sier som har en betydning for fellesskapet (Bergersen, 2016, s.22). Ødegaard gir eksempler på innholdet i barnehagens hverdagsliv; hvordan meningsskaping blir til i en sosial og kulturell praksis og hva disse kan være.

Eide, Winger & Wolf (2018) har i sin kvalitative forskning: *Små barns hverdagsliv – deltagelse, tilhørighet og verdighet*, sett på små barns subjektstatus og medborgerskap med et utgangspunkt i ulike måter barnehager er organisert på. De beskriver organiseringsstrategier i forhold til en forståelse av begrepet, well being; barns opplevelse av å ha et godt barnehageliv. I min studie har jeg søkt å finne barns opplevelse av å få ha et bra barnehageliv. Med et utgangspunkt i det språklige fellesskapet har min hensikt vært å finne om det er en demokratisk språkpraksis og hvordan denne kommer til uttrykk. Dette har jeg drøftet i forhold til struktur og prosesskvalitet. Artikkelen avslutter med et spørsmål om barnehagers stramme logistikk og personalets opplevelse av travelhet hemmer barns mulighet for innflytelse og medvirkning; Om dette kan forhindre at barnehagen får være en arena for utvikling av demokratiske prosesser. For meg har denne studien gitt en forståelse av at omgivelsene, den

strukturelle og prosessuelle kvaliteten de voksne skal utøve for å være i stand til å legge til rette for demokratiske språkpraksis.; at disse kvalitetene har stor betydning for en tilpasset språklig interaksjon imellom barn og voksne og imellom barn. Den følelsen av barns følelse av uerstattelighet, eller i motsatt fall, å føle seg som utbyttbar, kan ha betydning for hvordan voksne strukturerer en overgangssituasjon; en garderobesituasjon. Helt i slutten av artikkelen stiller Eide, Winger & Wolf spørsmål ved om særlig basebaserte barnehagers stramme logistikk og personalets opplevelse av travelhet hemmer barns mulighet for innflytelse og medvirkning. Dette kan være et hinder for barnehagen som en arena for opplevelse og utvikling av demokratiske prosesser (Eide, Winger & Wolf,2019).

7.0 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Jeg ville finne ut om det finnes en demokratisk språkpraksis, om det finnes anerkjennelse av det enkelte barn sine intensjoner og om de gis mulighet til å uttrykke seg i fellesskapet på en småbarnsavdeling. Om min del av sannheten, min fortolkning av noen sine handlinger, kan bygges på en troverdighet som gis i form av validitet og reliabilitet blir det dette som blir sannheten. Med min hermeneutiske tilnærming hvor det vektlegges at det ikke bare er **en** sannhet om det en observerer, har jeg søkt å tolke de uttrykkene i garderobene i lys av den sammenheng som de studerte var en del av (Thagaard, 2018, s.37). Denne sammenhengen var de voksne sine handlinger i møte med barna og deres meninger og forkunnskap om barna som hadde en betydning i møtene.

7.1 Oppsummering av funn og drøftinger

Med utgangspunkt i barns kroppslige måte å både oppfatte det rundt seg på og å uttrykke meninger og behov på, ville jeg se i hvor stor grad voksne som hadde ansvar for småbarnsavdelingene jeg fikk besøke var tilgjengelige for barns uttrykk og uttrykte meninger om noe. Bruk av praksisfortellinger ble min måte å gjøre pedagogiske erobringer på i disse garderobene. Hvor vidt disse kunne kalles for en sannhet om det som faktisk skjedde må sees i sammenheng med min fortolkende tilnærming til det observerte. For å kunne få en forståelse av et demokrati hvor barn kan være deltagende, knyttet jeg min fortolkning av et demokrati til teorien om det *radikale demokrati* (Laclau & Mouffe, 2002). Denne har vært en måte å få forståelse av hvilken type demokrati jeg har lett etter i forskningsfeltet; finne vennligsinnede

motsetninger imellom barns kroppslige uttrykk og voksne sine forventninger om kroppslig kontroll. Mine funn har gitt meg et bilde av hvordan barn som fullverdige medlemmer av en demokratisk språkpraksis kan forstås ut ifra deres språklige forutsetninger.

Intensjoner om å la barn få en likeverdig plass i demokratiet behøver ikke å bety at de alltid skal få bestemme selv eller at et barns behov er viktigere enn alle andre barn sine behov. Allikevel kan det å la barn bli forstått og tolket ut ifra egne språklige forutsetninger være deres vei inn i en demokratisk forståelse og erfaring. De voksne sine evner til og bevissthet på å være mottagelig for barns uttrykk kan gi et bilde av voksne som tar sitt etiske ansvar på alvor. Det er slike evner jeg, slik jeg ser det, har beskrevet i praksisfortellingene. Gay (2010), beskriver begrepet *autentisk omsorg* som en varig, tillitsfull, gjensidig og respektfull relasjon imellom barn og voksne (Zachrisen, 2017, s.3). Dette vil jeg sammenstille med en etisk holdning hvor voksne tar et moralsk ansvar overfor *den andre*; et ansvar for det som først kan sees på som noe *som ikke vedkommer en, men allikevel kommer en ved* (Levinas, 1995, s.91 – 92). I de voksne sine møter med barnas språklige uttrykk, som jeg observerte i garderobene, ble barna møtt som *den andre*. Voksne sin tilgjengelighet for barnas uttrykk fikk jeg se eksempler på der voksne bevisst hadde ansiktet vendt mot barn som uttrykte en mening om noe eller en følelse. De voksne sin plassering i garderobene ga også flere eksempler på en bevissthet på å være tilgjengelighet for barna. Dette tolker jeg som noe som medførte at uttrykk ble møtt på hensiktsmessige måter. Denne plasseringen og tilgjengeligheten, i tillegg til å bruke tid for å forstå det barna ville uttrykke, ga meg eksempler på muligheter til å ha individperspektiv parallelt med en vekt på fellesskapet.

Kvalitetsbegrepet innlemmet jeg i drøftingen og definerte med ulike kriterier. Dette gjorde jeg for å vise den betydningen jeg mener dette har for å kunne skape og ivareta en demokratisk språkpraksis på småbarnsavdelinger. Utover det å ha kunnskap om sosiale prosesser mellom individer, som en viktig arena for læring for de yngste, ville jeg vise betydningen av gjensidigheten av prosesskvalitet og strukturkvalitet; at dette er en forutsetning for å kunne oppnå et godt språkmiljø. Disse to kvalitetsindikatorerne påvirker hverandre i voksne sin evne og kapasitet til å være sensitive og responsive i forhold til små barns uttrykk. En god strukturkvalitet som kjennetegnes av at det, for eksempel, er nok voksne til stede har betydning for barns subjektive følelse av å kjenne seg betydningsfull i fellesskapet. Mine møter med barn og voksne sine forhandlinger, strategier, argumenteringer og erfaringer ble eksempler på hvor en tolkning av demokratiet, som det å bli forstått ut ifra egne forutsetninger, kunne indikere et radikalt demokrati; et demokrati hvor fraværet av bestemte

oppfattelser av hva som er riktig og bra fikk en plass i fellesskapet i garderobene (Laclau & Mouffe, 2002, s.264).

Bergersen (2016) knytter sin forståelse av barns betydning og påvirkning i fellesskapet til aristoteliske begreper som *topos* og *etos*. Forståelsen av disse begrepene, etablert som en forståelse av en retorisk argumentasjon, gjør argumentasjon til noe troverdig ut ifra hvilke ressurser som benyttes i argumentasjonen (Bergersen, 2016 s.23). *Topos*, vist som de språklige ressursene som anvendes i en bestemt sammenheng, ble disse barnas kroppslige og verbale argumentasjoner og forhandlinger i møte med de voksne. *Etos*, vist som hvordan en gjennom å forme en karakter som kan påvirke det fellesskapet en er en del av, ble denne påvirkningen den forståelsen av et demokrati hvor det å bli forstått ut ifra egne forutsetninger viste seg.

7.2 Et tilbakeblikk

I de to styringsdokumentene som barnehageansatte skal bygge sitt arbeid på er barnehageloven (Lov om barnehager, 2005) og rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) uttrykkes verdier som demokrati, likeverdighet og likestilling. Barnehagens demokratiske formål er skissert og det heter, i formålsparagrafen for barnehagen, at barnehagen skal *fremme* demokrati. Det står ikke at barnehagen skal *være* en demokratisk institusjon. Om det å *fremme* og det å *være* blir definert ulikt kan barnehagen, som en viktig del av barns videre danning, bli et spørsmål om barnehagen skal være en institusjon som skaper demokratiske individer som en investering for fremtiden eller om den skal gi barn en opplevelse av å få være handlende subjekter i fellesskap med andre, her og nå (Pålerud, 2013, s. 22). Det å få være et handlende subjekt i et fellesskap vil kunne være en viktig del av barns danning. Danning kan her sees på som å bli seg selv, samtidig som man får være en del av et fellesskap (Gustavsen, 2001), (Pålerud, 2013, s. 18). Jeg avslutter min fremstilling av uttrykte demokratiske språkpraksiser med et blikk på Vygotski (1971 – 1974). Hans teori om barns læring i det sosiale og språklige samspillet med andre mennesker vil bety at barn, i sine opphold på småbarnsavdeling, erfarer og lærer hele tiden. Det vil ikke si det samme som at de lærer gode ting hele tiden. Mine praksisfortellinger, i fra ulike språklige fellesskap i garderobesituasjoner, handler om hverdagslige overgangssituasjoner. Altså noe barn tar del i hver dag i barnehagen. Jeg har observert språklige interaksjoner imellom voksne

og barn som både har fremstått som meningsfulle og gjensidige. Med vekt på min teoretiske ramme rundt hvordan en demokratisk språkpraksis kan komme til uttrykk har jeg, i lys av en tildelt gyldighet av små barns språklige uttrykk, fått en utvidet forståelse av slike. Denne forteller meg at det er her, i disse hverdagslige møtene mellom voksne og barn, at kvaliteten og demokratiet bør være.

8.0 LITTERATUROVERSIKT

Abrahamsen, G. (2008) *Det nødvendige samspillet*, Tano Aschehoug

Barnehageloven (2005) *Lov om barnehager(barnehageloven)*

[.https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/null#null](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/null#null)

Bergersen, O. (red.) (2016) *Barns flerkulturelle steder*, Oslo: Universitetsforlaget

Birkeland, L. (1998) *Pedagogiske erobringer*, Oslo: Pedagogisk forum

Bjørklund, C. (2010). At fånga kompleksiteten i små barns larande: En metodologisk refleksjon. *Nordisk barnehageforskning* 3(1), 17 – 26.

Bjørkum, A.B. (2016) *Annerledes – tenkerne, Kreativitet i vitenskapens historie* (4 utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Dahle, H. F., Eide, B., Winger, N. & Wolf, K. D. (2016). Livskvalitet for de yngste barna i barnehagen. Gulpinar, T., Hernes, L. & Winger, N (Red.), *Blikk fra barnehagen*. (s. 43-61). Bergen: Fagbokforlaget

Eide, B.J., Winger, N. & Wolf, D. K. (2018). Små barns hverdagsliv i barnehager – deltagelse, tilhørighet og verdighet. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 18 (special issue), s. 1 – 15

Emilson, A., & Johansson, E.M. (2018). Values in Nordic early Childhood Education: Democracy and the child`s perspectives. Fler & B. Van Oers (red.), *International Handbook of Early Childhood Education* (s. 929 – 954). Dordrecht: Springer Netherlands.

Gilje, N., Grimen, H. (2018) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger* (16 utg.), Universitetsforlaget

Gjems, L. (2016) *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet*, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Gjerde, M. (2016). Etikk i barnehagen – svevande og konkret. Gulpinar, T., Hernes, L. & Winger, N. (Red.), *Blikk fra barnehagen*. (s.175 - 185). Bergen: Fagbokforlaget

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

Grøver, V. (2018) *Å lære språk i barnehagen*, Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Gulpinar, T., Hernes, L. & Winger, N. (2016) *Blikk fra barnehagen*, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Hofstad, K. (2022,12 juni). *Kvalitet*

<https://snl.no/kvalitet>

Hovde, K.O., Svensson, P., & Thorsen, D.E. (2022, 6 mai). *Demokrati*.

<https://snl.no/demokrati>

Johannesen, A., Tufte, P.A & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5 utg.), Abstrakt forlag

Kibsgaard, S. (red.) (2018) *Veier til språk i barnehagen*, Universitetsforlaget

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehage – innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet

Kvistad, K. & Søbstad, F. (2016) *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS

Laclau, E. & Mouffe, C. (2002). *Det radikale demokrati: diskursteoriens politiske perspektiv*. Fredriksberg C: Roskilde Universitetsforlag

Levinas, E. (1995). *Etik og uendelighet*. København: Hans Reytzels Forlag

Lingås, L. G. (2019). *Etikk for pedagoger* (3 utg.). Gyldendal

Løkken, G. & Søbstad, F. (2013) *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. utg.). Universitetsforlaget

Løkken, G. (2009) *Toddlerkultur i barnehagen – Om ett- og toåringers omgang i barnehagen*, J.W. Cappelens Forlag AS.

Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2016). Første fots erfaringer gjennom vandring – de yngste barnas samspill med omgivelsene. T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen*, (s. 97 – 118). Bergen: Fagbokforlaget

Pålerud, T. (2013) *Didaktikk for en demokratisk barnehage*, Fagbokforlaget

Rege, M., Solli, I.F., Størksen, I., & Votruba, M. (2018). *Variation in center quality in a universal publicly subsidized and regulated childcare system*, Labour Economics, 230 – 240.

Studsrød, I., Tuastad, S.E. (red) (2017). *Barneomsorg på norsk: i samspill og spenning mellom hjem og stat*. Barnehagen i ei brytningstid. Spenninga mellom samfunnsnytte og barndommens eigenverdi. Alvestad, M., S.E. & Bjørnstad, E. Oslo, Universitetsforlaget, 154 – 172)

Thaagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder* (5 utg.). Fagbokforlaget

Wadel, C. (2016) *Feltarbeid i egen kultur* (1 utg., 2 opplag), Cappelen Damm Akademisk

Zachrisen, Berit (2017) *Kultursensitiv omsorg i barnehagen*, *Barn* (2-3), 105 – 119

Zachrisen, Berit (2016). *The contribution of different patterns of teacher`s interactions to young childrens experiences of democratic values during play*, IJEC, 2016, 48: 179 – 192 . DOI 10.1007/s13158 – 016 – 0166 - 0

Ødegaard, Eriksen, E. (2006). Kaptein Andreas og hans mannskap: Drøfting av forskningsdata om en gutts stemme og hans innflytelse på barnehagens innhold. I *Barn*, nr 1, 2006: 67 – 89.

Østrem, Solveig (2012), *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*,
Cappelen Damm Akademisk

MED ØNSKE OM Å OBSERVERE PÅ DERES AVDELING

Jeg heter Ingunn Osvoll og er masterstudent i barnehagevitenskap ved universitetet i Stavanger. Jeg er utdannet barnevernspedagog med tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk og småbarns – pedagogikk og har i hovedsak jobbet i barnehage hele mitt voksne arbeidsliv. Siden 2007 har jeg jobbet som pedagogisk leder på småbarnsavdeling. Som en del av mitt masterprosjekt har jeg et ønske om å få tillatelse til å observere på småbarnsavdelinger i deres barnehage.

MITT PROSJEKT

I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å undersøke om det finnes en demokratisk språkpraksis på småbarnsavdelinger. Jeg ønsker å undersøke hvordan de voksne ivaretar språkmiljøet på avdelingen og hvordan dette eventuelt kommer til uttrykk. Jeg er opptatt av hvordan de yngste barna blir møtt og om deres kroppslige og lydlig uttrykk blir anerkjent som noe meningsfullt eller en mening om noe. Det å anerkjenne små barns meningsuttrykk ser jeg på som å anerkjenne noens intensjon. En demokratisk språkpraksis vil jeg mene er at barn skal ha mulighet for å bli sett og forstått, ha mulighet for å uttrykke seg ut ifra egne forutsetninger og å få være en del av det fellesskapet de møter i barnehagen.

Det som ligger til grunn for valg av problemstilling/problemområdet er min arbeidserfaring på småbarnsavdeling og samarbeid med nære kollegaer. Min interesse for et demokratisk språkmiljø har vokst frem dels grunnet erfaring. Allikevel har min etterutdanning, med all den kunnskap om barns språkutvikling og språklæring den har gitt meg, påvirket mitt engasjement for hvordan vi voksne møter og likestiller eller ikke likestiller små barns kroppslige uttrykk med verbale uttrykk. Likeledes hvordan språkmiljøet vi voksne skaper, påvirker barns opplevelse av seg selv i fellesskapet på småbarnsavdeling. Dette, både i lek, i praktiske overgangssituasjoner og under måltider.

Tidsramme for observasjonene er satt til 6 uker i fra uke 7, t.o.m. uke 12 i 2022. Jeg vil observere uten å delta (om det er mulig) i ca 20 minutter og skrive en praksisfortelling umiddelbart etter observasjon. Jeg vil, om mulig, komme å observere flere ganger. Om det er tid til det ønsker jeg å dele min praksisfortelling med den/ de voksne som blir en del av observasjonen, høre hva de tenker om det som er skrevet ned og selv få fortelle hvordan de har opplevd seg selv i samhandling med barnet/ barna.

Disse praksisfortellingene vil anonymiseres, oppbevares på en forsvarlig måte og senere bli en del av mitt masterprosjekt. Din deltagelse er frivillig og det er mulig, når som helst i prosessen, å trekke seg.

Kontaktinformasjon

Jeg kan nås på tlf: 48171703 eller på mail: osvollingunn@gmail.com

Min veileder, Ove Bergersen, som har hovedansvar for dette prosjektet kan nås på mailadresse: ove.bergersen@uis.no

Svarslipp

Jeg tillater med dette at Ingunn Osvoll kan gjøre observasjoner på avdelingen jeg jobber på i.....barnehage. Jeg tillater at hun skriver ned hendelser/situasjoner jeg er involvert i og at disse blir en del av hennes masteroppgave.

