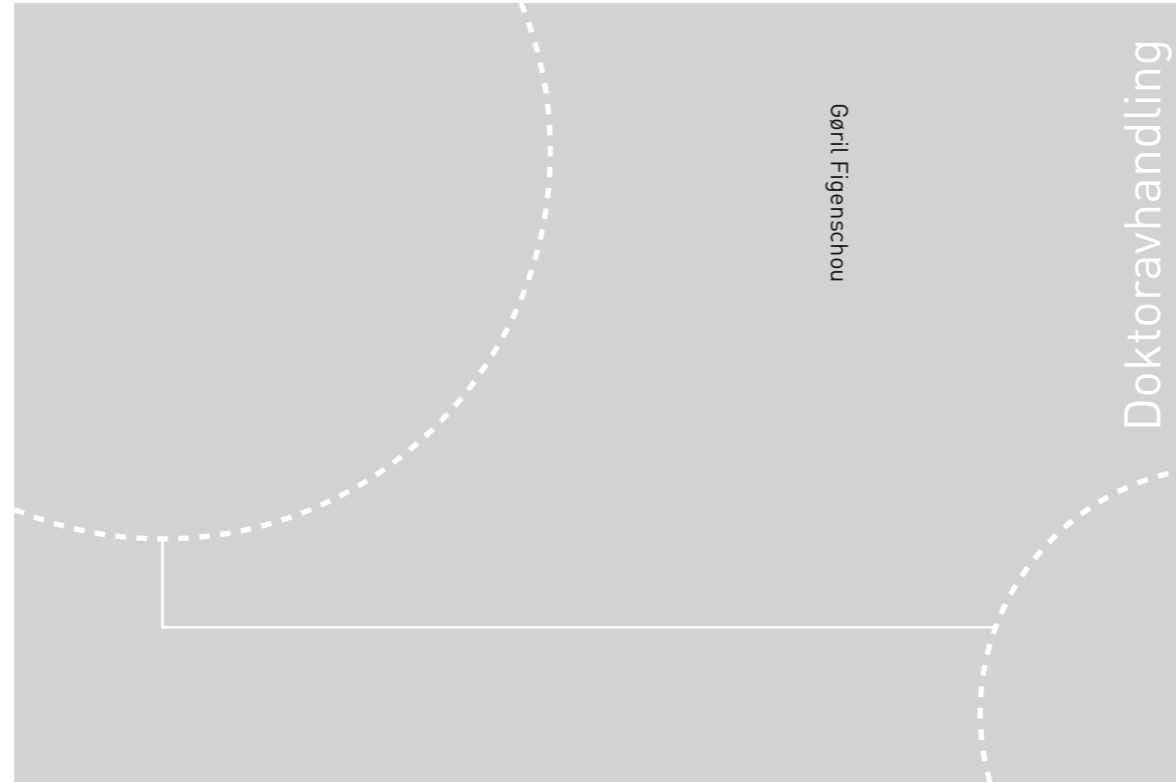


ISBN 978-82-326-2640-3 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-2641-0 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181



Doktoravhandling ved NTNU, 2017:286

Gøril Figenschou

"Full kontroll i barnehagen?"

- en studie av styring og styringsmentalitet.

 **NTNU**
Kunnskap for en bedre verden

 NTNU

Doktoravhandling ved NTNU, 2017:286

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Avhandling for graden
philosophiae doctor
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

 **NTNU**
Kunnskap for en bedre verden

Gøril Figenschou

"Full kontroll i barnehagen?"

- en studie av styring og styringsmentalitet.

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, november 2017

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

© Gøril Figenschou

ISBN 978-82-326-2640-3 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-2641-0 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2017:286

Trykket av NTNU Grafisk senter

Forord

Å skrive en avhandling er en lang, krevende, ensom, sosial, givende og lærerik prosess, som krever utholdenhet, tålmodighet, engasjement og ikke minst evnen til å reise seg igjen og igjen. Når avhandlingen nå er klar til levering ser jeg at dette har vært veldig lærerike år som har bidratt med erfaringer som vil være verdifulle å ta med seg videre, både faglige og personlige. Det er mange som på ulike måter har bidratt til at dette prosjektet skulle kunne realiseres og ferdigstilles, og jeg vil bruke denne anledningen til å takke noen av dem.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Marit Honerød Hoveid som med tro på meg og prosjektet veiledet meg i havn. Du har vært en fantastisk støttespiller og en stødig klippe for meg i denne perioden. Tusen takk til deg.

Så vil jeg takke min arbeidsgiver, daværende Høgskolen i Finnmark, nå UiT Norges arktiske universitet, for stipendiet som gjorde det økonomisk mulig å sette i gang med en ph.d. -avhandling, og for tilrettelegging og velvilje i innspurten.

En stor takk går også til Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU for hjelp i innspurten.

Uten hjelpen fra de ansatte, barna og foreldrene i mine feltbarnehager ville jeg ikke ha hatt noe empirisk materiale, så en stor takk går til dere. Takk for at dere lot meg observere og intervjuere dere, at dere hadde tålmodighet både med mine spørsmål og med mitt nærvær, og ikke minst med tålmodigheten og interessen dere har vist for prosjektet selv om det har dratt ut i tid. Takk til dere.

Takk til universitetsbiblioteket her ved campus Alta for en uvurderlig hjelp med å bestille og finne bøker og annen litteratur som jeg har hatt bruk for, og for hjelp med EndNote. Tusen takk til dere alle, og en spesiell takk til Kari Heitmann og Trine Sandmo.

En stor takk går også til alle vaskerne som har holdt ut med meg og kontoret mitt. Jeg lover at dere skal få bedre arbeidsforhold fra nå av.

Jeg vil takke alle dere andre stipendiater og ph.d.-kandidater som hadde tilholdssted på *Nisseloftet* i stipendiatperioden, og spesielt Carola B. Kleemann og Gro Jensen som jeg har delt både opp- og nedturer sammen med. Dere gjorde ph.d.-livet levelig. Takk.

En stor takk for faglige innspill, lesing av tekst og oppmuntring går til Trine Kvidal og Silje Solheim Karlsen, Sidsel Germeten og Geir Zakariassen. En stor takk går også til alle mine andre fantastiske kollegaer og støttespillere på UiT Norges arktiske universitet, campus Alta, spesielt Ingvild Jensen, Lisbeth Johanson, Beathe Sætveit, May-Britt Helgesen, Anne-Mette Bjøru og Bjørnar Ødegårdstuen. Takk til dere alle for at jeg hver dag gleder meg til å gå på jobb.

Og sist, men ikke minst, tusen takk til min familie og til mine venner, til mine barn Caroline og Oda, til min kjæreste Anders og til Fia. Takk for at dere har vært med på å bidra til at jeg har måttet balansere doktorgradslivet og det andre livet, og for at dere har vært der for meg både i medgang og når det har blitt som verst. Takk til dere.

Alta, Mai 2017
Gøril Figenschou

Summary in English

In this study, I focus on how employees in kindergartens create and regulate the possibilities for children (and adults) in the kindergarten through their discursive practices and regulations of time and space. Through a pragmatic approach, I will use Michel Foucault's concept of governmentality as focal point for my analyses of an empirical fieldwork conducted in two kindergartens in Finnmark. By using Foucault's concepts related to disciplinary power, I would like to show how the meetings between people, between people and space, and between people and time, have regulating and disciplining effects. My work with the theories of Foucault helped me extend my own knowledge and understandings of how we produce knowledge through and in discourses, that is, practices and linguistic categories that are socially and historically situated (Foucault, 1999a; 2002a: 200)

In the first part of this thesis, chapter 1-4, I present the theoretical approach and the methods used in this study. The theoretical orientations of this study are social constructionism, socio-cultural approach and post-structuralism and the theoretical perspective is mainly retrieved from Michel Foucault. I present how Foucault's understandings of power, discourses and discipline can be used analyzing meetings and interaction between people in the kindergarten.

In part two, chapter 5-8, I present empirical data from fieldwork and discuss it in relation to my theoretical basis. This part of the thesis is divided into four chapters; three of which deals with various aspects of how the regulation takes place in the kindergarten, and a last closing chapter where I summarize my findings. Chapter 5 focuses on the employees' expectations to the children in the kindergarten. I interviewed the employee about their expectations to the children in the kindergarten because I am thinking that those expectations are significant for the employees' practice in the kindergarten. The employees' expectations to and classifications of children create different forms of practices and regulations in the kindergarten. The classifications and expectations expressed in everyday life is connected to the production of knowledge and therefore has importance as a tool for management and control. Chapter 6 focuses on how everyday life is organized in the kindergarten through the breakdown of time and through the use

of rooms. Using pictures photograph by children and interview with the employee, this chapter shows how the child is regulated through the distribution of body, space and time during the day in the kindergarten. Chapter 7 focuses on the interaction between adults and children in the kindergarten, using an employee's description of the child's social strategies. Then the chapter examines a circle time where I was present as an observer with the film camera. The purpose of the observation was to film a situation in the kindergarten where adults and children interacted, both to be able to study the interaction between the participants and to see it in the light of the employees' expectations of children. I have analyzed this circle time by way of various power techniques for regulation (Gore, 1998). Finally, in chapter 8 I summarize my findings through a discussion related to the main question: How are the children and the employees in kindergarten governed through governmentality?

Innhold

Forord	I
Summary in English	III
Innhold.....	V
Figurliste.....	XI
1.0. Innledning	1
1.1. Fokus for denne studien.....	1
1.2. Noe usynlig blir synlig	5
1.2.1. Kritikk av Foucault.....	6
1.2.2. Produksjon av kunnskap har styrende og disiplinerende virkninger.....	8
1.3. En styrt barndom? – om barnehagens styringsmentalitet.....	11
1.3.1. En styrt og likeverdig barndom?	13
1.4. Begrepsavklaringer.....	17
1.4.1. Barnehagen som sted, materialitet, rom og tid	17
1.4.2. Kroppene i barnehagen – materialitet og ånd.....	20
1.4.3. Styring og regulering av kroppene	21
1.5. Denne studiens forskningsspørsmål og bidrag til feltet	23
1.6. Oppbygging av avhandlingen.....	26
1.7. Oppsummering	27
2.0. Relevante studier.....	29
2.1.1. Introduksjon.....	29
2.2. Governmentalitystudier	29
2.2.1. Governmentalitystudier og barnehager	31
2.2.2. Poststrukturalistiske tilnærminger i forskning på små barn	33
2.2.3. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø	35

2.2.4.	Posthumane studier knyttet til materialitet og rom.....	36
2.2.5.	Oppsummering	38
3.0.	Teoretiske perspektiver	39
3.1.	Introduksjon.....	39
3.2.	Sosialkonstruksjonisme som vitenskapsteoretisk tilnærming	39
3.2.1.	Poststrukturalisme	40
3.2.2.	Diskurs.....	41
3.2.3.	Diskursproduksjon.....	42
3.2.4.	Diskursive praksiser	46
3.2.5.	Posisjonering og subjektposisjon.....	47
3.2.6.	Diskursens treghet	48
3.3.	Barnehagen som disiplinerende institusjon	49
3.3.1.	Diskurser om normalitet	55
3.3.2.	Å styre kroppen – «docile bodies»	56
3.3.3.	Styring og kontroll eller ikke? – det pedagogiske paradoks.....	57
3.3.4.	Omsorg og makt	59
3.4.	Styringsmentalitet.....	60
3.4.1.	Makt og maktrelasjoner	63
3.4.2.	Motstand, styring og selvstyring	66
3.4.3.	Å identifisere maktrelasjoner i barnehagepedagogisk sammenheng.....	67
3.5.	Oppsummering	70
4.0.	Metodologiske perspektiver	71
4.1.	Introduksjon.....	71
4.1.1.	Kvalitative forskningsmetoder	72
4.1.2.	Forskningsetiske retningslinjer og min forskning med barn	72

4.1.3.	Å forske i komplekse tilblivelser i barnehagen– poststrukturalistisk tilgang til empirisk forskning	74
4.1.4.	Kvalitet i forskningen: Nye forståelser og økt kunnskap	75
4.1.5.	Abduksjon.....	77
4.2.	Å gjennomføre feltarbeid i barnehager.....	79
4.2.1.	Relasjoner og egne posisjoner i feltarbeidet.....	80
4.2.2.	Gjennomføring av denne studiens feltarbeid.....	82
4.2.3.	Barn som aktører og premissleverandører for min forskerposisjon	84
4.3.	Observasjon	87
4.3.1.	Visuell observasjon ved hjelp av fotografi og filmopptak	89
4.3.2.	Utfordringer jeg erfarte i bruk av videoobservasjon	91
4.3.3.	Å bruke barns bilder	92
4.4.	Deltakerberetninger	94
4.5.	Intervju	94
4.5.1.	Transkripsjon av intervju og filmopptak	97
4.5.2.	Anonymisering av informantene og bruk av bilder.....	99
4.5.3.	Intervjueren som premissleverandør for produksjon av forståelse.....	100
4.6.	En beskrivelse av feltbarnehagene	101
4.6.1.	Rom i betydning innerom.....	102
4.6.2.	Rom i betydning uterom.....	104
4.7.	Analysestrategi	105
4.8.	Oppsummering	109
5.0.	Hvordan får personalets forventninger til og forestillinger om barn betydning for personalets praksiser i barnehagen?	111
5.1.	Introduksjon.....	111
5.2.	Diskurser om barn som forskjellige.....	112

5.2.1.	Hva barn kan klare og hva barn har i seg	113
5.2.2.	Barna må lære seg å høre etter	117
5.2.3.	Barns fysiske størrelse og deres alder – diskurser om modning?.....	120
5.2.4.	Barns tilstedeværelse i barnehagen.....	124
5.2.5.	Hvor mye barnet krever som premiss for hva som forventes av det	126
5.2.6.	Har diskurser om kjønn betydning for hvem barna er og får bli i barnehagen?.....	128
5.2.7.	Har diskurser om hvor barnet kommer fra betydning for hvem barn får bli i barnehagen?	131
5.3.	Personalets forventninger til hva barn liker eller ikke liker å gjøre i barnehagen	132
5.3.1.	Barn liker å leke med andre barn.....	132
5.3.2.	Det varierer over tid og med årstidene hva barn liker å gjøre i barnehagen	134
5.3.3.	Barn liker en viss grad av spenning og uforutsigbarhet i barnehagehverdagen.....	135
5.3.4.	Barn liker ikke å bli avbrutt.....	136
5.4.	Barn posisjonerer seg gjennom ulike former for motstand	138
5.5.	Å posisjonere seg som ansatt i barnehagen – et nett av forventninger.....	141
5.6.	De ansattes forventninger til barn som et uttrykk for regulerende praksiser? 144	
5.7.	Oppsummering	147
6.0.	På hvilke måter legger ulike former for regulering av rom og tid i barnehagen føringer for hvilke muligheter barn og ansatte får i hverdagen?	149
6.1.	Introduksjon.....	149
6.2.	Regulering av rom	150
6.2.1.	Knoll og Tott – bruk av rom.....	150

6.2.2.	De ansattes tilstedeværelse som regulerende praksiser	151
6.2.3.	Tingenes betydning for hvordan rom blir brukt	152
6.2.4.	Jordbæra og Blåbæra – bruk av rom.....	154
6.2.5.	De ansattes tilstedeværelse på småbarnsavdelingene.....	156
6.3.	Rommenes innredning som regulerende praksiser.....	157
6.3.1.	Inndelingens kunst.....	158
6.3.2.	Regulering av rom og tingenes plassering brukes for å styre oppmerksomhet	159
6.3.3.	Kontroll over virksomheten – rom som brukes for å regulerer atferd..	160
6.4.	Barnas bilder av rom.....	161
6.4.1.	Barnas bilder av ansatte.....	163
6.4.2.	Hva viser barnas bilder om barns posisjonering og plassering i rom? .	164
6.5.	Regulering av tiden.....	166
6.5.1.	Tid som planlagt tid.....	167
6.5.2.	Reguleringer av de ansattes tid – tidstyver.....	169
6.5.3.	De daglige rutinene som tidstyver	171
6.6.	Oppsummering	172
7.0.	Hvilke reguleringer kan identifiseres i samhandling mellom barn og ansatte i barnehagen?.....	175
7.1.	Introduksjon.....	175
7.2.	Barns sosiale strategier	175
7.3.	Styringsteknikker i det sosiale samspillet i en samlingsstund.....	178
7.3.1.	En beskrivelse av en samlingsstund på en 0-3 års avdeling.....	181
7.3.2.	Er plasseringen av barn og ansatte i samlingsstunden tilfeldig?	183
7.3.3.	I samlingsstunden skal alle være med	189

7.3.4.	Hva som blir regnet som normalt å kunne, og hvem som blir regnet for å kunne det	191
7.3.5.	Motstand	196
7.4.	Oppsummering	198
8.0.	Regulerende mønstre i barnehagen	201
8.1.	Introduksjon.....	201
8.2.	Noen tanker om reguleringer for fremtiden basert på erfaringer fra fortiden	201
8.2.1.	De tause kategoriene – manglende oppmerksomhet på kategorier og klassifiseringer som brukes i barnehagen.....	202
8.3.	Avhandlingens bidrag i første omgang og inspirasjon til nye prosjekter	204
9.0.	Litteraturliste og vedlegg	207
9.1.	Litteraturliste	207
	Vedlegg 1: Kvittering på melding om behandling av personopplysninger	213
	Vedlegg 2: Transkripsjonsnøkkel for intervju og videoobservasjon	214
	Vedlegg 3: Informasjon om og samtykkeskjema til foreldre/foresatte i barnehagene	215
	Vedlegg 4: Informasjon til de ansatte i barnehagene om forskningsprosjektet.....	218
	Vedlegg 5: Intervjuguide pedagogiske ledere/førskolelærer/støttepedagog.....	221
	Vedlegg 6: Intervjuguide fagarbeidere/assistenter/vikarer i barnehagen.....	222

Figurliste

<i>Figur 1: Deduksjon, induksjon og abduksjon (Alvesson & Sköldberg, 1994: 45).</i>	78
<i>Figur 2: Informantenes barnehage- og avdelingstilhørighet</i>	102
<i>Figur 3: Planløsning avdelingene Knoll og Tott</i>	103
<i>Figur 4: Planløsning avdeling Jordbæra</i>	104
<i>Figur 5: Planløsning avdeling Blåbæra</i>	104
<i>Figur 6: Lj4: I garderoben har alle faste plasser.</i>	158
<i>Figur 7: Tg6: I garderoben har alle faste plasser.</i>	158
<i>Figur 8: Bg5: I garderoben har alle faste plasser.</i>	158
<i>Figur 9: Ej5: Hva barn ser fra sitt perspektiv.</i>	158
<i>Figur 10: Bg5: Hva barn ser fra sitt perspektiv.</i>	158
<i>Figur 11: Mj3: Hva barn ser fra sitt perspektiv.</i>	158
<i>Figur 12: Aj6: bilder av tallprosjekt</i>	159
<i>Figur 13: MTj3: bilder av tallprosjekt</i>	159
<i>Figur 14: KMj4: bilder av tallprosjekt</i>	159
<i>Figur 15: BEg3: Et bilde som er plassert slik at mange barn ser det</i>	160
<i>Figur 16: TØg6: Det er høyt opp til hyllen min.</i>	161
<i>Figur 17: CAj3: Det er ikke langt ned til gulvet.</i>	161
<i>Figur 18: DBg3: Det er langt opp til dørhåndtaket.</i>	162
<i>Figur 19: Ng3: Tingenes plassering.</i>	162
<i>Figur 20: RKg6: Barnet ser rygger og høye voksne</i>	163
<i>Figur 21: Tg6: Barnet ser rygger og høye voksne</i>	163
<i>Figur 22: Tg6: De ansatte må se ned for å se barna</i>	163
<i>Figur 23: RKg6: De ansatte må se ned for å se barna.</i>	163
<i>Figur 24: RKg6: Barn tar bilder av andre barn som tar bilder.</i>	164
<i>Figur 25: RKg6: Barn tar bilder av andre barn som tar bilder.</i>	164
<i>Figur 26: ANj6: Barn tar bilder av andre barn som tar bilder.</i>	164
<i>Figur 27: Eg6: Barn tar bilder av andre barn.</i>	164
<i>Figur 28: CHj3: Barn tar bilder av andre barn</i>	164
<i>Figur 29: CAj3: Barn tar bilder av andre barn.</i>	164
<i>Figur 30: TOg5: Barns plassering i rommet.</i>	165

Figur 31: Deltakernes plassering i samlingsstunden 182

1.0. Innledning

1.1. Fokus for denne studien

Forventninger, hva er nå det? Det lurer jeg på, faktisk lurer jeg så mye på det at jeg har valgt forventninger som et hovedtema for denne avhandlingen. Når jeg lurer på hva forventninger er, så må jeg samtidig spørre hva det er som har fått meg til å lure så mye på akkurat det, og det har jeg noen tanker om.

Det hele startet da jeg som liten var hos dagmamma. En av forventningene til oss barn var at vi skulle være ute og leke, og at vi skulle være ute og leke sammen med de andre barna som til enhver tid befant seg i det samme området som vi befant oss. Det var forventet at vi som dagmammabarn ordnet opp selv når vi fikk juling av andre barn, men at dagmammans egne barn skulle hjem å sladre hvis de fikk juling, slik at dagmamma kunne ordne opp. På grunnskolen gikk jeg på en todelt skole i ei lita bygd i Nord-Norge. Jeg er ikke sikker på hva som egentlig var forventet av oss elever, men vi forventet i alle fall at vi rimelig fort skulle klare å ta knekken på vikarene som kom, og det gjorde vi. Over i ungdomsskolen så var det forventet at vi som kom fra denne lille skolen trengte ekstraundervisning, og det gjorde de fleste av oss, siden det tidligere ikke var forventet at vi trengte undervisning.

Jeg tenkte egentlig aldri at dette hadde med forventninger å gjøre, og kjente vel strengt tatt heller ikke til begrepet. Under arbeidet med min hovedfagsavhandling i pedagogikk (Figenschou, 2003), fattet jeg interesse for hvordan forventninger i den sosiale konteksten påvirker identitetsutviklingen vår. Der fant jeg ut at det ikke nødvendigvis bare er de reelle forventningene vi streber å oppfylle, men også de forventningene vi tror at de andre har til oss.

Jeg ble utdannet førskolelærer våren 1999 og har erfaringer fra barnehage både som assistent og som førskolelærer. Arbeidet i barnehagen fikk meg ofte til å fundere på hvorfor noen barn tilsynelatende har (og tar) alle muligheter til positiv utvikling, lek og læring i barnehagen, mens andre ser ut til å ha få eller ingen. Som førskolelærer tok jeg meg selv i å ta for gitt at noen barn kunne klare å gjennomføre alle typer aktiviteter, og gjerne hjelpe andre i tillegg, mens jeg tenkte at andre barn ikke kunne klare de samme

aktivitetene. Det mest oppsiktsvekkende var at vi som jobbet i barnehagen ofte var samkjørte på hvilke barn dette gjaldt.

Når vi ansatte lagde avskjedskort til de barna som skulle slutte i barnehagen, pleide vi å skrive inn historier om de enkelte barna og lime inn bilder av dem fra barnehagen. Noen barn hadde vi mange historier om, vi kunne velge i et uendelig antall bilder av dem og vi kunne alle si noe om hvem de hadde vært som barnehagebarn. Så kom vi plutselig til et barn som ingen kunne si noe om hva likte å gjøre i barnehagen. Dette barnet snakket egentlig ikke så mye, og gjorde ikke så mye av seg. Vi visste at barnet likte å tegne, men når vi tenkte oss om, så var det ingen av oss som kjente barnet. Vi prøvde å finne bilder av barnet (og dette var før digitalkameraene), men vi fant ikke et bilde hvor vi så hele barnet. Det var bilder av barnet i utkanten, bak de andre barna, gjerne bare halve ansiktet eller bakfra. Dette var en skremmende opplevelse, og det var en vekker for meg som fagperson. Jeg måtte spørre meg selv om vi som ansatte i barnehagen ser alle barna, og hva vi ser? Hva er det som gjør at barn blir så ulike, til tross for at de kan ha vokst opp i samme familie, gått i samme barnehage, på samme skole og er født på nesten samme tid? Hva vet vi om barna og på hvilket grunnlag tilrettelegger vi barnehagehverdagen for det enkelte barn? Når jeg tenker tilbake, ser jeg at vi hadde ulike forventninger til ulike barn i barnehagen, noe som igjen må bety at disse ulike barna har hatt ulikt læringsutbytte av barnehagen. Kanskje har noen blitt fratatt muligheten til læring på enkelte områder, fordi jeg eller andre ansatte forventet at barnet ikke hadde forutsetninger eller interesse for visse aktiviteter.

Dette har gjort meg nysgjerrig på hva det er det pedagogiske personalet gjør i barnehagene når de gir omsorg og gjennom det bidrar til oppdragelse og danning. Hva og hvem er det som er med på å avgjøre hvilke muligheter barna har i barnehagen, og er det slik at noen barn blir fratatt muligheter? Er det slik at hvilken sosial bakgrunn, etnisitet eller hvilket kjønn du har, får betydning for dine muligheter i barnehagen? Med utgangspunkt i undersøkelser i to barnehager, vil jeg bidra til å skape ny forståelse og kunnskap om diskursive praksiser i barnehager, knyttet til hvordan voksne og barn gjensidig styrer og regulerer hverandre. Jeg bidrar med empiri og en teoretisk forankring som kan være med på å destabilisere etablerte praksiser, og som dermed kan være med på å skape refleksjon og nye analyseredskaper både for ansatte i barnehagen og for videre forskning.

Jeg retter et søkelys på hvordan ansatte i barnehager gjennom sine språklige og sosiale praksiser, og gjennom reguleringer av tid og rom, styrer og regulerer mulighetene for barn (og ansatte¹) i barnehagen. Språklige og sosiale praksiser er måten de ansatte, barna og foreldrene snakker og handler på i hverdagen i barnehagen. Disse språklige og sosiale praksisene er influert av flere sentrale faktorer som menneskesyn og syn på barn, utformingen av barnehagen, eierform, kulturell tilhørighet, hvor i landet barnehagen ligger, ansatte og foreldrenes sosiale bakgrunn.

Denne studien plasserer seg innenfor en pedagogisk kontekst, med hovedfokus på studier av styringsmentalitet i barnehager, poststrukturalistisk barnehageforskning og *Early childhood studies*. Studien har også berøringspunkter med blant annet sosiologi og samfunnsgeografi. Studien fokuserer på hvordan styringsteknologier (Dreyfus & Rabinow, 1983; Foucault, 2008) og styringsteknikker knyttet til kropp, tid og rom (Dreyfus & Rabinow, 1983; Foucault, 1983) kan komme til uttrykk i barnehager gjennom diskursive praksiser. Studien knytter forestillinger om barn og barnehager til begrepene diskurs og diskursproduksjon (Foucault, 1999a: 9). Den franske filosofen Michel Foucaults teorier og begreper knyttet til styring, spesielt rettet mot *conduct of conduct*², *styring av styringen* (Foucault, 1983: 220; 2000b: 341; Lemke, 2002: 50) og *governmentality*³ (Foucault, 2000a: 219; 2002c: 10) ble interessante fordi jeg fikk verktøy jeg kunne bruke til å analysere ulike former for styring i barnehagen. Governmentality

¹ Jeg bruker ansatte (eller personalet) og ikke voksne når jeg refererer til det pedagogiske personalet i barnehagen. Dette gjør jeg for å markere at det mennesker som er ansatt i barnehagen for å jobbe med barn, og ikke tilfeldige voksne som stikker innom.

² Jeg bruker to referanser på *The subject and Power* fordi det er forskjeller i teksten akkurat på beskrivelsen av «the conduct of conduct» i de to utgavene. I Dreyfus og Rabinow står det ikke «the conduct of conduct» mens det gjør det i utgaven redigert av Faubion.

³ Det er tre ting Foucault vil si med begrepet *governmentality*:

[...]den helheten som dannes av institusjonene og prosedyrene, analysene og refleksjonene, overslagene og taktikkene som gjør det mulig å utøve denne spesifikke, men like fullt komplekse maktformen, og som har befolkningen som sitt fremste siktemål, den politiske økonomi som sin viktigste form for viten, og sikkerhetsanordningene som sin grunnleggende instrumentelle teknikk[...]For det andre den tendens, den kraftlinje som i hele Vesten uopphørlig og over lang tid leder til at den formen for makt som man kan kalle ”styringen”, blir viktigere enn alle de andre maktformene så som suverenitet og disiplin. Det dreier seg om det som på den ene side har ført til utviklingen av en hel rekke spesifikke styringsapparater, og på den annen utviklingen av en hel rekke vitener [...] Endelig tror jeg man med regjering kan forstå den prosessen, eller snarere resultatet av den prosessen som fører til at middelalderens rettsstat, som på 1400- og 1500-tallet blir en administrasjonsstat, litt etter litt blir «regjerifisert». (Foucault, 2002d:68).

handler om hvordan man tenker seg at befolkningen kan styres, hvilke maktrasjonaliteter som får gjelde. Foucault bruker governmentality (styringsmentalitet) om generelle aktiviteter som brukes for å skape disiplin og orden gjennom ulike metoder for normalisering og finurlige teknikker som kan knyttes til maktutøvelse. Regjering er en norsk oversettelse av det franske begrepet gouvernementalité, og regjering kjenner vi som noe som regjerer eller styrer (Foucault, 2002c). Det denne oversettelsen ikke får med, i motsetning til den engelske oversettelsen til governmentality, er:

[...] ordspillet som minner om at den regjeringen eller styringen det er snakk om, er knyttet opp til måten de styrende, og de styrte tenker på – til deres mentalitet (fr. mentalité, eng. mentality; en alternativ oversettelse som ville ha fått frem dette, ville for eksempel vært «styringsmentalitet»). (Foucault, 2002c: 10)

Governmentality handler om å lære mennesket å styre andre for så å styre seg selv innenfor ønskede og aksepterte normer, det skapes en mentalitet knyttet til styring og en styring av styringen. Governmentality viser til den mentaliteten som preger oss, både som styrte og styrende subjekter og de maktrelasjoner vi inngår i. Foucault skriver om rasjonaliteter som grunnlag for styring, ikke i betydning mye rasjonalitet eller for mye irrasjonalitet, men med blick på hva slags spesifikk type politisk rasjonalitet staten produserer (Foucault, 2002c: 98). Foucault skriver følgende om styring:

«Government» did not refer only to political structures or to the management of states; rather it designated the way in which the conduct of individuals or of groups might be directed: the government of children, of souls, of communities, of families, of the sick. [...] To govern, in this sense, is to structure the possible field of action of others. (Foucault, Dreyfus & Rabinow, 1983: 221)

Her pekes det på at «governmentality» også handler om hvordan menneskers handlinger styres på mikronivå. Fokus i denne studien vil være spesielt rettet mot voksnes og barns styring av hverandre i barnehager gjennom diskursive praksiser. Jeg valgte derfor å følge Miller og Rose (Miller & Rose, 2008) og Gore (Gore, 1998) for å belyse styring på mikronivå i barnehagen, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 3.

I denne studien fokuserer jeg ikke på de politiske strukturene når det kommer til styring, men undersøker hvordan det skapes ulike muligheter og mulighetsfelt (possible fields of action) for individer og grupper i barnehagen, gjennom maktrelasjoner og bruk av ulike

styringsstrategier og styringsteknikker. Jeg vil i det videre bruke det norske begrepet styringsmentalitet i mine analyser, samtidig bruker jeg begrepet governmentality der de jeg henviser til har brukt dette begrepet, for eksempel i delkapittel 2.2.

1.2. Noe usynlig blir synlig

Som allerede skrevet, så er jeg utdannet førskolelærer (1996-1999) og har jobbet i barnehage både som assistent før utdanning og som pedagogisk leder etter endt utdanning. Fordi jeg jobbet på en høyskole og ikke i en barnehage da feltarbeidet ble gjennomført, og fordi jeg hadde forskningsspørsmål som best kunne belyses gjennom empiri fra praksisfeltet, ønsket jeg å komme i kontakt med noen relevante barnehager i forbindelse med dataproduksjonen til denne studien. Jeg valgte å gjøre undersøkelser i to praksisbarnehager i en by i Finnmark

Da jeg startet opp feltarbeidet i barnehagene, hadde jeg i utgangspunktet bare fokus på de ansattes forventninger til barn i barnehagen. Jeg oppdaget imidlertid at jeg gjennom mitt feltarbeid, som forsker, inngikk i noen komplekse relasjoner når jeg var tilstede i barnehagene⁴, relasjoner hvor det var forventninger til meg og hvor jeg hadde forventninger til andre. Jeg oppdaget også hvordan disse forventningene var med på å skape betingelser for hvordan jeg kunne opptre, og for hvordan de jeg møtte i barnehagen kunne opptre. For å kunne undersøke, forklare og beskrive disse relasjonene og forventningene måtte jeg stille andre spørsmål enn jeg opprinnelig hadde tenkt, og belyse dem ved hjelp av annen teori. Det var i denne prosessen jeg ble klar over at jeg måtte utvide mitt teoretiske perspektiv, noe som igjen fikk betydning for mine forskningsspørsmål. Det er dette Alvesson og Sköldberg kaller for abduksjon. Kort sagt går abduksjon ut på at man ved hjelp av allerede eksisterende kunnskap og referanserammer finner teoretiske mønstre eller djupstrukturer som kan brukes for å begrepsliggjøre empiriske induktive mønstre som vi treffer på, eller gjør en fortolkning av (Alvesson & Sköldberg, 2008: 57). Abduksjon blir dermed et alternativ mellom induksjon og deduksjon⁵. For denne studien betydde en abduktiv tilnærming at jeg gjennom forskningsprosessen fikk nye perspektiv, og dermed valgte å justere forskningsspørsmålene. Dette nye perspektivet førte til at jeg måtte tilbake til

⁴ Kommer tilbake til dette i delkapittel 4.1.3.

⁵ Se delkapittel 4.1.5.

barnehagene og presentere mine foreløpige funn og det nye teoretiske perspektivet. I tillegg introduserte jeg de ansatte som hadde vært mine informanter for hvordan jeg ville bruke Foucaults teorier for å analysere ulike former for styring og regulering i barnehagen.

Gjennom mitt ph.d.-arbeid har jeg forstått at jeg selv blir styrt og befinner meg innenfor noen diskurser og sannhetsregimer som jeg har tatt for gitt. Jeg er blitt utfordret og har måttet sette etablerte tankemønstre på spill. Jeg er gjennom mine faglige bidrag i undervisning på barnehagelærerutdanningen med på å konstruere og videreføre kunnskaper og *sannheter* knyttet til barn og barnehager. For meg som førskolelærer var begreper som barn, lek, læring og oppdragelse blitt *tatt-for-gitte-uttrykk* som jeg brukte uten å reflektere over innholdet i begrepene. Mine praksiser og forståelser var det Davies (2008: 179) kaller *citational practices*, praksiser som siterer og repeterer ut fra en gitt orden, ut fra gitte normative diskurser⁶. Jeg fant det derfor nødvendig og interessant å utfordre meg selv og mine forforståelser av barn gjennom å bruke Davies forskning, både hennes egen og sammen med Harré, knyttet til begrepet posisjonering (Davies, 2008; Davies & Harré, 1990), og forskningen til forfattere og forskere som Rose (1999), Miller (2008), Dean (2010), Ailwood (2003), MacNaughton (2005), Dahlberg, Pence og Moss (2002) og Nordin-Hultman (2004), som alle bruker Foucaults teorier og begreper om makt og kunnskap. Flere av de nevnte forfatterne knytter Foucaults begreper til studier av barn og barnehager, deriblant Nordin-Hultman (2004). Jeg kjente meg igjen i beskrivelsene til Nordin-Hultman av hvordan hun måtte gjøre en revurdering av vante oppfatninger knyttet til forståelser av barn og barnehage (Nordin-Hultman, 2004: 23). Foucaults teorier og andre forfattere som bruker og har videreutviklet hans teorier, var med på å gi meg et redskap til å beskrive hverdagspraksiser i barnehagene, men var også med på å destabilisere min egen etablerte forståelse av barn og barndom.

1.2.1. Kritikk av Foucault.

Å bli kjent med teoriene til Foucault er ingen enkel øvelse, og akkurat idet jeg trodde jeg hadde fått grep så glapp det, igjen og igjen. Mills (2003) har gjort en oppsummering av noen hovedtrekk i kritikken av Foucault, og jeg vil i dette kapitlet vise til denne

⁶ Se for eksempel delkapittel 3.2.2.

oppsummeringen. Mills skriver at Foucaults forfatterskap er både komplekst og selvmotsigende, og advarer mot å tro at hans arbeider kan brukes på en lettvinnt måte. Hun viser til at Foucault er blitt kritisert fra flere hold, blant annet for å være en *androcentric* tenker, og at dette grunnleggende problemet i hans arbeid ikke kan løses bare ved «å tilsette» kvinner i hans analyser (Mills, 2003: 7). Samtidig har flere feminister funnet hans analyser av *power relations* produktive, og har derfor modifisert Foucaults arbeider slik at de kan brukes i blant annet feministiske analyser (Mills, 2003: 123) Historikere har funnet hans historiske analyser mangelfulle, mens andre har kritisert hans maktbegrep for å frata agentskapet til de som utøver opposisjon til undertrykkelse (Mills, 2003:123). Foucault er også blitt kritisert for sitt arbeid med dekonstruksjonen av forestillingen om galskap. Mills skriver at Foucaults arbeider ble viktig for anti-psykiatribevegelsen, siden han fokuserte på at psykiske lidelser er samfunnsskapte (Mills, 2003: 124). Hun skriver videre:

However, for those suffering from mental illness, while it may be useful to know that the medicalisation of madness has history, this knowledge does not offer them alternative remedies, since Foucault was equally sceptical of psychotherapy, seeing as simply another form of confessional. (Mills, 2003: 124)

Samtidig som kritikerne ser at Foucaults analyser av galskap har vært produktive, sier de at måten Foucault visker ut materialiteten i psykiske lidelser på, kan skape signifikante problemer (Mills, 2003: 124). Både utviskingen av materialitet og en ambivalens i hans diskusjoner av hva det ikke-diskursive i hans forståelse av diskurs er, har møtt kritikk (Mills, 2003: 124).

Foucault blir også kritisert for at han ikke redegjør for hvordan mennesker blir konstituert og posisjonert seg innen en diskurs framfor en annen:

He still does not account for how people are constituted as a result of certain truths being current rather than others. The advantage of the idea that current at any one time are competing, potentially contradictory discourses (concerning, for example, sexuality) rather than a single patriarchal ideology, is that we can then pose the question, how is it that people take up positions in one discourse rather than another. (Henriques, Holloway, Urwin, Venn & Walkerdine, 2002: 430)

I det videre vil min kritikk av Foucaults begreper ligge i mine valg og bruk av det Foucault ville ha kalt *kommentarer*, altså i valg av forfattere som har videreutviklet og operasjonalisert begrepene hans. Dette er valg som vil vise at det ble nødvendig for meg i denne studien å supplere Foucaults begreper med kommentarer. Valg som vil vise hvorfor jeg finner at Foucault egne begreper ikke er tilstrekkelige uten supplement for denne studien.

1.2.2. Produksjon av kunnskap har styrende og disiplinerende virkninger.

Mitt arbeid med teoriene til Foucault bidro til at jeg utvidet egen kunnskap om og forståelser av hvordan kunnskap som har styrende og disiplinerende virkninger, produseres i og gjennom diskurser, altså at kunnskap er produsert i og gjennom praksiser og språklige kategorier som er sosialt og historisk situert (Foucault, 1999a; 2002b: 200). En *rådende* diskurs vil være en forståelse av at noe er riktig, naturlig og tatt for gitt innenfor en gitt kontekst. Foucault skriver at «[...] å føre en diskurs er å utøve en praksis som i sin tur er sammenvevet med andre praksiser» (Foucault, 1999a: 61).

Foucault viser gjennom sitt arbeid hvordan det har skjedd en bevegelse og forflytting i hva som regnes som kunnskap og hvordan kunnskap og viten kan uttrykkes. I sin (arkeologiske) undersøkelse av den vestlige kulturens kunnskap og vitenskap finner Foucault to store brudd, det som mot midten av 1700-tallet innvarsler den klassiske tidsalder og det som i begynnelsen av 1900-tallet markerer terskelen til moderniteten (Foucault, 2006: 16). På slutten av 1800-tallet og mot begynnelsen av 1900-tallet kom vitenskapen med sine klassifiseringer og kategoriseringer for fullt inn og påvirket tenkingen i det moderne samfunnet (Foucault, 2006; Guneriussen, 1999; MacNaughton, 2005). Foucault fremholder at ulike tidsepoker og kulturer har ulike rådende sannheter, sannheter som blir rådende fordi de blir en naturlig del av vår mentalitet, vår styringsmentalitet.

Et eksempel på hvordan kunnskap kan ha styrende og disiplinerende virkninger, kan knyttes til produksjonen av kunnskap om barn og barndom. Ulike teoretiske modeller vil gi ulike forståelser basert på beskrivelser og konstruksjoner av hva og hvem barn er. I det postmoderne er flere forskere blitt opptatt av å stille spørsmål ved statiske sannheter og kategoriseringer, også når det gjelder barn og barndom. Nordin-Hultman argumenterer

for at ved å bruke et postmoderne kunnskapssyn⁷ kan det presenteres mange og rike innfallsvinkler i forbindelse med studier av barn, som ikke ville ha blitt belyst ved bare å bruke teorier om barn knyttet til utvikling, læring og sosialisering ut fra biologiske, psykologiske eller sosiale perspektiv (Nordin-Hultman, 2004: 51).

Utviklingspsykologien har lenge dannet grunnlag for den pedagogiske tenkingen som har vært og er dominerende både i barnehager og skoler (Kolle, Larsen & Ulla, 2010; Lenz Taguchi, 2000; MacNaughton, 2005). Det har blitt fremsatt kritikk mot et ensidig fokus på at den kognitive delen av utviklingspsykologien blir knyttet til barns utvikling generelt, men også knyttet til pedagogisk praksis og argumentasjon i barnehager (Burman, 2008; Dahlberg, Moss & Pence, 1999; James, Jenks & Prout, 1998; Morss, 1995). Burman (2008: 2) viser til at utviklingspsykologien, i større grad enn noen annen form for psykologi, har stor innflytelse på både vårt (vestlige) hverdagsliv og hvordan vi tenker om oss selv og andre. Utviklingspsykologien har strukturert standarder, normer og måleprosedyrer for normalutvikling og har blitt en del av en vestlig kunnskap som er tatt for gitt og som brukes for å kategorisere og klassifisere barn og voksne, foreldre og familier.

Noen kritikere stiller spørsmål ved om utviklingspsykologien kan være så universell som den har vært fremstilt og akseptert som. Denne kritikken får stadig flere stemmer, fordi flere ser at utviklingspsykologien representerer ett bestemt perspektiv på barns utvikling og læring (Burman, 2008: 2; James m.fl., 1998: 18; Morss, 1995). Pramling Samuelsson og Carlson skriver at en av grunnene til at en slik kritisk bevegelse oppstår, i alle fall i vesten, kan være utbredelsen av det multikulturelle samfunnet. Gjennom møter med andre kulturer og i møter med annen og ny kunnskap om barn og barndom, vil det stilles spørsmål ved utviklingspsykologiens allmenne gyldighet. Andre grunner, ifølge Pramling Samuelsson og Carlson, er at et nytt fokus på barns rettigheter og rett til medvirkning, og

⁷Dahlberg, Pence og Moss (2002: 43) skriver at: «Der modernitetsprosjektet tilbød framgang gjennom vitenskapelig ekspertkunnskap, tilbyr det postmoderne prosjektet muligheter til å se på samfunnsmessig og individuelt mangfold som en kilde til kreativ endring» (Dahlberg m.fl., 2002: 43). De skriver videre at det fra et postmodernistisk perspektiv ikke vil finnes en absolutt kunnskap, eller en absolutt virkelighet «der ute» som venter på å bli oppdaget. Dahlberg, Moss og Pence viser til Berger og Luckmann (1966), Lather (1991) og Gergen (1992), som beskriver hvordan man innenfor et postmodernistisk perspektiv ser på verden og kunnskap som sosialt konstruert, og dermed bestående av mange perspektiverte virkeligheter.

i kombinasjon med ny empirisk forskning hvor barns ulikheter er blitt synlige, har vært med på å bidra til et mer kritisk og endret syn på barndommen. Barns ulikheter knyttes blant annet til kjønn og kjønnsforskningen; «[...] Ettersom en har oppdaget at hele den tidligere forskningen innenfor psykologi tok utgangspunkt i studier av menn, er kjønn og kjønnsroller noe som må tas med i betraktning» (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson & Manger, 2009: 19). Pramling Samuelsson og Asplund Carlsson tar til orde for at sosiale og kulturelle erfaringer får betydning for hvordan ulike forståelser av barn konstrueres. De viser også at en forståelse av barnet som subjekter og meningsskapende aktører får betydning for hvordan barns utvikling beskrives:

Fremfor alt har de sosiale og kulturelle erfaringene kommet i forgrunnen [...] sammenlignet med det utviklingspsykologiske utgangspunktet som var sentralt i teorier om utvikling og læring [...]. I dag fremstår bildet av barnet som kompetent, med evner og muligheter, det er aktivt og ønsker å skape mening, dvs., forskningen har «konstruert» et annet barn enn tidligere, men samtidig et barn som er koblet til det samfunnet og den forskningen som er dominerende i dag. (Pramling Samuelsson m.fl., 2009: 19-20)

Rett før årtusenskiftet skrev James, Jenks og Prout boken *Theorizing childhood* (1998), som tok utgangspunkt i kritikken av utviklingspsykologien og psykoanalysen, men også mangler ved sosiologien når det kom til forskning på barn og barndom. De ønsket å bidra til nye sosiologiske studier av barndom hvor barndommen forstås som situert ved å vise hvordan tid og sted får betydning for barns sosiale erfaringer.

[...] we must account for childhood as a social space tied into a modern, complex and global division of labour where [...] the very processes of capitalist production become manifest in that experience of spatiality. The placing of childhood within such a complex is loaded with intent. Consequently, children's spatial experience of that intent is formative of tomorrow's citizens. As Urry has suggested: "Spatiality...has various aspects besides that of region including distance, movement, proximity, specificity, perception, symbolism and meaning: and space makes a clear difference to the degree to which, to use realist terminology, the causal powers of social entities (such as class, the state, capitalist, relations, patriarchy) are realized (1995: 13)." (James m.fl., 1998: 40)

De mener altså at den stedlige erfaringen barn har med seg vil være med på å forme både den de er nå og den de og andre kan bli i fremtiden. Hvilke forståelser av barn som dominerer får betydning for pedagogiske praksiser. Dermed får kunnskap om kunnskapsproduksjon betydning både for denne studien og for arbeidet i barnehagen.

Sannheter om barn skapes i klasserom der barn og barndom tenkes, snakkes og gjennom ulike praksiser og handlinger, handles frem (Nordin-Hultman, 2004: 51). Kunnskapen om barn og barndom kan dermed ikke sies å være noe statisk, noe målbart eller noe som kan tas for gitt, men kunnskap som vil være situert. Gjennom diskurser og praksiser konstrueres kunnskap og det etableres *sannheter* om hva og hvem barn er: «Hvordan barn omtales og fortolkes av de voksne i barnehagen, legger føringer for hvordan vi handler i forhold til barnet» (Askland & Rossholt, 2009: 61). Noen sannheter om barn får gode vekstforhold, mens andre sannheter får karrige vilkår og blir plassert i ytterkantene og blir ikke regnet som viktige. For denne studien ble det derfor sentralt å undersøke personalets diskursive praksiser i barnehagen.

1.3. En styrt barndom? – om barnehagens styringsmentalitet

Lov om barnehager (Barnehageloven) (Kunnskapsdepartementet, 2006a) og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver⁸ (Kunnskapsdepartementet, 2011c), stiller krav til barnehagens virksomhet, og gjennom Barnehageloven er de norske barnehagene gitt et samfunnsmandat som er formulert som følgende:

§ 1. Formål

Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene.

Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger.

Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering.

Endret ved lov 19. des. 2008 nr. 119 (i.kr. 1. aug. 2010 iflg. res. 18 juni 2010 nr. 828)

⁸ Ny rammeplan for barnehager ble fastsatt 24. april 2017, og vil bli gjort gjeldende fra 1. august 2017.

Det stilles krav om et pedagogisk arbeid som skal fremme demokrati og likestilling, og barnehagens pedagogiske personale skal motarbeide alle former for diskriminering. Demokrati og likestilling skal ligge forankret som grunnsteiner i den pedagogiske virksomheten, og er ikke tema som kan velges bort. Barnehagelovens § 2, barnehagens innhold, presiserer ytterligere hva som skal være barnehagens fokus:

Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet.

Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfulle opplevelser og aktiviteter.

Barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn, herunder samiske barns språk og kultur.

Barnehagen skal formidle verdier og kultur, gi rom for barns egen kulturskaping og bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap.

Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter.

Barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller.

Departementet fastsetter nærmere regler om barnehagens innhold og oppgaver (rammeplan) ved forskrift.

Barnehagens eier kan tilpasse rammeplanen til lokale forhold.

Med utgangspunkt i rammeplan for barnehagen skal samarbeidsutvalget for hver barnehage fastsette en årsplan for den pedagogiske virksomheten.

Endret ved lover 18. juni 2010 nr. 26 (ikr. 1. aug. 2010 iflg. res. 18. juni 2010 nr. 827), 17. juni 2016 nr. 66 (ikr. 1. aug. 2016 iflg. res. 17. juni 2016 nr. 674).

Barnehagelovens § 2 legger føringer for at alle barn gis muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfulle opplevelser og aktiviteter, og at alle barn skal få oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap. Det pedagogiske personalet i barnehagen blir gjennom barnehageloven forpliktet til å jobbe for at ingen barn skal oppleve diskriminering i barnehagehverdagen, men også at alle barn skal få oppleve glede og mestring. Alle barn skal oppleve at de har like muligheter som andre, uavhengig av alder, funksjonsnivå, kjønn, sosial, etnisk og kulturell bakgrunn.

Barnehagen er gitt et samfunnsmandat gjennom formålsparagrafen § 1, og dette mandatet kan leses i lys av Foucaults begrep styringsmentalitet. Den styringsmentaliteten som kommer til uttrykk i barnehagens styringsdokumenter, f.eks. Lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2006a) og Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2011a), lager retning for barnehagens virksomhet og er

dermed styrende for personalets praksiser. Personalets pedagogiske praksis er styrt og det brukes ulike styringsstrategier for å oppfylle de mål som er satt for virksomheten. Den pedagogikken som utøves gjennom diskursive praksiser i barnehagen består av ulike styringsstrategier som styrer og regulerer menneskene der. Styringsstrategiene får betydning for hvilke muligheter barn (og ansatte) får i barnehagene, og for hvilke mulighetsfelt barn (og ansatte) i barnehagen opplever å ha.

Ved å bruke Foucaults begreper knyttet til styringsmentalitet, ønsker jeg å forstå hvordan det i møter mellom mennesker, mellom mennesker og rom (sted) og mellom mennesker og tid, produseres kunnskap som fungerer styrende og har disiplinerende virkninger. Dette blir tematisert i kapittel 3.0

1.3.1. En styrt og likeverdig barndom?

For mange barn i Norge i dag er barnehagen det første møtet med en institusjon utenfor hjemmet, med en annen sosial kontekst enn den nærmeste familien representerer. Tall fra Statistisk sentralbyrå (SSB) viser at hele nitti komma fire prosent av norske barn i alderen ett til fem år går i barnehage og tilbringer store deler av sin våkne tid der (Statistisk sentralbyrå, 2016). I Finnmark, som er denne avhandlingens kjerneområde, går 3674 barn i barnehage, noe som utgjør en dekningsgrad på nitti prosent (Statistisk sentralbyrå, 2016). At nitti komma fire prosent av norske barn i alderen ett til fem år går i barnehager, gjør barnehager til institusjoner med stor samfunnsmessig betydning. Barnehager er institusjoner som vil ha stor innvirkning, de kan ha helsefremmende og en forebyggende funksjon, samt at de kan være med på å utjevne sosiale forskjeller i befolkningen, slik Barnehagelovens § 2 krever.

Samtidig viser både stortingsmeldinger og offentlige utredninger at arbeidet for å utjevne sosiale forskjeller er utfordrende. Meld. St.⁹19 (2015 – 2016) «Tid for lek og læring» viser at det er stor forskjell på kvaliteten i norske barnehager og at ikke alle barn opplever et trygt omsorgs- og læringsmiljø i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2016: 27). Det vises blant annet til FLiK-prosjektet i Kristiansand hvor forskerne har funnet at 67 prosent

⁹ Fra 1.10.2009 endret meldinger fra regjeringen til Stortinget navn fra Stortingsmelding (St.Meld) til Melding til Stortinget (Meld.St.). <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Storting-og-regjering/Saksgangen-etter-1-10-2009/>

av de ansatte i de undersøkte barnehagene sa at det forekom mobbing i deres barnehage. Forskerne fant også at flere voksne bagatelliserer problemet med mobbing i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2016: 30).

Sosial utjevning er noe av det Brenna-utvalget har undersøkt gjennom NOU 2010: 8 «Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn», og de viser til at arbeidet med sosial utjevning i barnehagene kan antas å få den såkalte Matteus-effekten, ved at de barna som allerede har mye vil få mer, og de som har lite vil få mindre: «Når det iverksettes læringsstimulerende eller kvalitetshevende tiltak for alle, kan de ressurssterke barna og deres foreldre erfaringsmessig utnytte dette like bra eller bedre enn de ressursvake» (Brenna, 2010:28). Brenna-utvalget skriver også at det er en utfordring at visse grupper bruker barnehage i mindre grad enn andre, og viser til St. meld. nr. 41 (2008-2009) «Kvalitet i barnehagen» som skriver at barn med foreldre med lav inntekt deltar i mindre grad i barnehage enn barn av foreldre med høy inntekt. Samtidig viser Brenna-utvalget til en rapport fra EUs utdanningsnettverk Eurydice, som hevder at barn i risikogrupper vil ha bedre mulighet til å lykkes i utdanningssystemet hvis de har gått i barnehage (Brenna, 2010: 28). Dette indikerer at det pedagogiske tilbudet i barnehagen har en positiv effekt for disse barna, og dermed får en betydning for senere sosial utjevning.

Midtlyng-utvalget beskriver også at det er forskjell på det tilbudet barnehagene gir til ulike barn, og gjennom NOU 2009:18 «Rett til læring» viser de at barnehagene har noen hovedutfordringer knyttet til institusjonenes evne til å gi gode tilbud til alle barn. En av utfordringene er tendensen til ensretting og mangel på hensyn til mangfoldet (Midtlyng, 2009: 38).

Sosiale forskjeller er også belyst i St.meld. nr. 16 (2006 – 2007) «... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring» (Kunnskapsdepartementet, 2006b), hvor det er funnet at det er store forskjeller i den kompetansen elever og studenter erverver seg i utdanningssystemet, og dermed også i de mulighetene de senere får på arbeidsmarkedet og i samfunnslivet. Det blir påpekt som særdeles bekymringsfullt at disse forskjellene i stor grad har sammenheng med familiebakgrunn, det vil si foreldrenes utdanningsnivå,

inntekt eller om en har majoritetsbakgrunn eller minoritetsbakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2006b: 8).

Det disse dokumentene viser er at det forskjell på hvilket utbytte barn har av å gå i barnehage, og at disse forskjellene i stor grad har sammenheng med foreldrenes utdanningsnivå, inntekt eller om en har majoritets- eller minoritetsbakgrunn, det som med hjelp av Bourdieus begrep kan beskrives som foreldrenes samlede kulturelle og økonomiske kapital (Bourdieu, 1995: 35). Knyttet til barnehager kan (kulturell og økonomisk) kapital for eksempel handle om hvem som klassifiseres som ressurssterke og ressurssvake foreldre, hvem som blir hørt og hvem som klarer å gjøre seg nytte av tilbudet som blir gitt i barnehagen. Bourdieu skriver: «Evnen til å dominere et rom, og særlig gjennom å tilegne seg (materielt eller symbolsk) de sjeldne godene (offentlige eller private) som er fordelt i rommet, avhenger av kapital» (Bourdieu, 1996: 154). Hvilken kapital foreldrene besitter blir avgjørende for hvilken posisjon familien får i barnehagen, og hvordan foreldre og barn klarer å tilegne seg goder, for eksempel hvilke muligheter for voksenkontakt og omsorg, lek og læring barnet opplever at det har i barnehagen.

I tillegg til at foreldre og barn i barnehagen bringer med seg sin kapital, vil også de ansatte gjøre det. Formelle lover og regler operasjonaliseres i møter mellom mennesker i barnehagen, mennesker med ulik kapital, ulik kunnskap og kompetanse. Styrer og de pedagogiske lederne i barnehagen har det formelle ansvaret for å planlegge barnehagens pedagogiske virksomhet, med utgangspunkt i det formelle lovverket. Det pedagogiske innholdet personalet velger å legge vekt på vil definere rammene for den enkelte barnehage, og vil være med på å styre og regulere menneskene, rommene og tiden i barnehagen, noe som får stor betydning for mulighetene til barna i barnehagen. I barnehagen inngår barn i barnegrupper der de må lære seg sosiale ferdigheter og regler. Gjennom samvær med andre barn og voksne forhandles det om posisjoner¹⁰ og hvem som skal ha mulighet til å gjøre hva. Dette skjer gjennom ulike former for styringsstrategier

¹⁰«The recognition of the force of ‘discursive practices’, the ways in which people are ‘positioned’ through practices and the way in which the individual’s ‘subjectivity’ is generated through the learning and use of certain practices are commensurate with the ‘new psycho-socio- linguistics’» (Davies & Harré, 1990: 43). Se kapittel 3.2.5 for hvordan begrepet posisjon og posisjonering forstås i denne studien.

fra både voksne og barn. Noen barn kan oppleve å ha mange muligheter innenfor de gitte rammene, mens andre opplever begrensede muligheter.

Barn og voksne inngår i «a tangle» (Foucault, 2002a: 195), en vase/floke, av språk, relasjoner, regler og krav, hvor tanker og ideer om barn og barnehager inngår som språklige kategorier regulert av sosiale og politiske diskurser knyttet til barn, barndom og transformasjonen fra barn til voksen. Gjennom ulike former for styring skaper barn, ansatte, foreldre, eiere og lovverk rammer og betingelser for hva som er mulig og ønskelig å være. Det skapes en mentalitet knyttet til styring. Rose skriver:

Childhood is the most intensively governed sector of personal existence. In different ways, at different times, and by many different routes varying from one section of society to another, the health, welfare, and rearing of children have been linked in thought and practice to the destiny of the nation and the responsibilities of the state. (Rose, 1999: 123)

Institusjoner som barnehager og skoler er blant annet bygget opp for å ivareta barn gjennom å sørge for minimal risiko for usikkerhet og utrygghet. Gjennom gitte samfunnsmandat fra Storting og regjering, styres innholdet i barnehager og skoler. Barnehager og skoler skal sørge for at barn følger normalutvikling og ikke utvikler eller bli utsatt for uønsket atferd. Det handler også om at barnet ikke skal bli utsatt for «gale» eller uønskede verdier og interesser som ikke gagnar nasjonens interesser. Institusjonene skal oppdra samfunnsnyttige borgere. For å minimere risiko iverksettes ulike former for styring, regulering og overvåking som skal ivareta barns sikkerhet. Dette er former for sosial kontroll og styring som øker i omfang. Ved hjelp av Becks (1992) risk society-begrep, forklarer James m.fl. (1998) at:

Children are arguably now more hemmed in by surveillance and social regulation than ever before. In the risk society [...] parents increasingly identify the world outside the home as one from which their children must be shielded and in relation to which they must devise strategies of risk reduction. (James m.fl., 1998: 7)

Innenfor det risikosamfunnet disse mekanismene oppstår, blir barna beskyttet på ulike måter for å minimere risiko. Barn blir for eksempel beskyttet gjennom foreldre som regulerer hvor barn får lov til å bevege seg i nærområdet, ved at barn følges eller kjøres til ulike aktiviteter. Ulike former for styring gjennom regelverk og praksiser, institusjoner og hjem, danner sammen et nett av sosiale reguleringer. Denne styringen kontrolleres av

komplekse systemer for overvåkning, blant annet gjennom institusjoner som helsevesen, barnehager, skoler, men også gjennom oppdragelse, råd og regler fra hjemmet. Rammeplanens krav til dokumentasjon av virksomheten er et av systemene som skal overvåke at retningslinjer blir fulgt. Sett i lys av denne studiens teoretiske innramming, vil slike komplekse styringssystemer inngå i barnehagens styringsmentalitet og det som Miller og Rose (2008) beskriver som rasjonaliteter og teknologier for styring. Jeg kommer tilbake til det i kapittel 3.4.

1.4. Begrepsavklaringer

Denne studien anvender flere begreper som krever en avklaring. Jeg har allerede vært innom og vil komme tilbake til begrepene styringsmentalitet og diskurs. Jeg vil her avklare begrepene sted, rom, tid og materialitet i barnehagen. Jeg vil deretter redegjøre for hva jeg legger i begrepet kropp, før jeg viser hvordan styring og regulering av kropp forstås i denne studien.

1.4.1. Barnehagen som sted, materialitet, rom og tid

I denne studien har jeg gjort et feltarbeid i to barnehager i en by i Finnmark våren 2009, og stedet kan få betydning for de funn jeg gjør. Jeg bruker da sted i betydning geografisk sted. Å være barn i barnehage i en by i Finnmark kan være annerledes enn å være barn i barnehage i en storby som Oslo, til tross for at vi bor i samme land, med samme rettigheter og med samme lovverk. Samtidig kan det være store forskjeller mellom barnehager i samme by eller på samme sted også. En samisk barnehage og en tradisjonell norsk barnehage i en by i Finnmark kan være mer ulik enn en tradisjonell norsk barnehage i en by i Finnmark og en tradisjonell norsk barnehage i Oslo. Det geografiske stedet vil dermed ikke være determinerende for hvordan barnehagen vil være og hvilket pedagogisk tilbud de har, men kan være en faktor knyttet til mangfold i variasjon fra barnehage til barnehage.

Sted forstås også som *møtesteder* (Førde, Kramvig, Berg & Dale, 2013: 16). Førde, Kramvig, Berg og Dale, (2013) skriver at ved å bruke begrepet møtesteder ristes stedet løs fra det geografiske stedet og fokuset blir rettet mot det relasjonelle. De skriver at de i likhet med Bringslid (2008 i Førde m.fl., 2013: 16) er opptatt av at de: «[...] må gripe hvordan rom og sted bidrar til produksjon av lokale sosiokulturelle fellesskap på sosialt

differensierte måter. Sted og landskap må forstås som ‘medaktører’ i sosiokulturelt liv» (Førde m.fl., 2013: 16).

Barnehager forstås i denne studien som et romlig og materielt sted gjennom sine bygg, rom, møbler, lekeapparater, leker og utstyr. Barnehagens materialitet handler om det materielle som omgir mennesket (Nordtømme, 2015: 1), både om det menneskeskapte, som bygg, møbler, utstyr, og det naturskapte, som trær, natur, stedets beskaffenhet, kroppens biologi, fysiologi og anatomi (Alaimo & Hekman, 2008: 3; Lenz Taguchi, 2010: 59). Barnehagene har lekearealer med utstyr, både inne og ute. Barnehagen har et uterom, ofte avgrenset fra omgivelsene rundt med et gjerde. Barnehagen har også fysiske rom som kan beskrives ut fra størrelse og plassering, m.a.o. sted som det konkrete, materielle rommet.

Jeg bruker ikke sted men rom som begrep i mine analyser, og da i betydningen diskursive rom, inspirert av Foucaults analyser av hvordan disiplinære diskurser og makt-kunnskapsteknologier produserer, designer, konstruerer, kontrollerer og regulerer *particular spaces* (Zieleniec, 2007: 144), som i denne studien er barnehager. Rom handler både om rom som sted, altså som fysiske og materielle rom, og om rom som diskursive rom. Rom som gjennom sosiale prosesser produserer muligheter for eller tar muligheter fra menneskene som bruker dem, men som også gjennom sin utforming byr på muligheter eller begrensninger: «Space is shaped by human relations, but conversely human relations are also shaped by space.» (Zieleniec, 2007: XIII). Barnehagens fysiske rom skal fylle noen funksjoner, det er bad, garderober, avdelinger, kjøkken, og så videre. Det er ikke tilfeldig hva som finnes av utstyr i barnehagen eller hvordan rommene er innredet og utstyrt. Rommene er planlagte og disponeres til ulike formål, som kjøkken, bad, personalrom, avdelinger, garderober, hvert med utstyr til sitt formål og med regler knyttet til bruk.

Tid i denne studien handler om flere ting; tid handler om den historiske tiden studien er plassert i, om kronologisk tid i hverdagen og til hvilken tid ulike aktiviteter planlegges inn. Det handler også om «å ha tid til» å være sammen med barn, til ulike aktiviteter, altså om hvordan voksne og barn opplever tiden i hverdagen, og det handler om «å ta seg tid», altså hvordan barnehagepersonalet prioriterer og organiserer tiden i hverdagen

gjennom ulike planer. Hvordan tid og rom organiseres vil regulere aktivitetene i barnehagen. Barn reguleres gjennom hvordan det fysiske rommet er innredet og struktureringer av tiden, noe som skaper rammer for hvordan barn opplever mulighetene de har i rommet.

Tid og sted får betydning gjennom situerte praksiser som kan være spesielle for området og for den tidsepoken vi er inne i. Tid og rom henger også tett sammen. Tid får for eksempel betydning for rom ved at rommet kan endre funksjon på ulike tidspunkt på dagen, lekerommet kan bli til hvilerom på et gitt tidspunkt og garderoben kan i visse perioder fungere som lekerom.

Nordin-Hultman skriver om hvordan pedagogiske miljøer (rom, tid og materialitet) virker styrende for subjektiveringsprosesser (i barnehagen), og får betydning for hvem barn og ansatte kan være i de ulike rommene (Nordin-Hultman, 2004). Barnehagens utforming sammen med barnehagens normer og verdier legger føringer for bruk av rom og for hva som er tillatt å gjøre i rommene. Nordin-Hultman viser til Foucault som skriver at historien om rom er lik historien om makt, og at han ved det «[...] sikter til rommets makt til å tilskrive mennesker identitet og skape deres subjektivitet» (Nordin-Hultman, 2004: 55). Rom blir tilskrevet mening gjennom diskurser, de blir tillagt ulike sosiale funksjoner, for eksempel en barnehageavdeling hvis sosiale funksjon er knyttet til omsorg, oppdragelse og danning. Nordin-Hultman skriver at organiseringen av rommets sosiale funksjon gjør at vi således ikke bare kan se på rom som noe fysisk eller geografisk: «De oppbeholder også forestillinger, de er diskursive. Rom oppbeholder maktrelasjoner. [...] Pedagogiske rom sier noe om hva barn er og bær (sic.) være» (Nordin-Hultman, 2004: 55-56). Zieleniec bruker også Foucaults analyser når han skriver hvordan rom blir tilskrevet mening gjennom diskurser og maktteknologier:

Foucault's analysis of the space of the modern era emphasizes how particular spaces are produced, designed, constructed, controlled and regulated by disciplinary discourses and technologies of power/knowledge. They have specific functional aims whose general goal was/is the creation and manipulation of docile bodies, whether as individuals or as agglomerations of people, as population. (Zieleniec, 2007: 144)

Zieleniec viser her til produksjonen av spesielle rom med spesifikke mål, som i denne studien vil knyttes til barnehagens produksjon av lydige/føyelege kroppar gjennom ulike

former for styring, jeg kommer tilbake til dette i kapittel 1.4.3. I barnehagene kan dette for eksempel knyttes til hvordan avdelingene organiseres. Samtidig som noen rom er tilskrevet en funksjon, kan flere funksjoner bli innskrevet diskursivt ut ifra hvem som er ment å være på rommet (for eksempel gutter/jenter), hvilke aktiviteter som (også) kan foregå der, hvordan rommet er møblert.

Rommene er utformet slik at de skal være funksjonelle knyttet til den daglige driften, samtidig som denne funksjonaliteten knyttes opp mot rommenes regulerende effekter på menneskene, kroppene, som bruker rommene. Rom i denne betydningen blir mer enn rom som fysisk og materielt sted, det blir også et analytisk rom gjennom kunnskap om disiplinen, en disiplinærmakt, «[...] en metode til å få kunnskap om, mestre og dra nytte av andre mennesker.» (Foucault, 2008: 128). Foucault skriver at «[...] skolens rom fungerer ikke bare som en læremaskin, men også som en maskin som bevokter, lager hierarkier og utdeler belønninger.» (Foucault, 2008: 132). Dette handler om det Foucault kaller for den moderne, disiplinære makt, som utøves over tiden, kroppen og arbeidet gjennom overvåkning, inndeling, normalisering og nyttiggjørelse. Målet er å installere styringens mål i individenes *selvledelse* (Dean, 2006: 18). Jeg vil i kapittel 3.4.3 komme tilbake til hvordan jeg i denne studien, vil undersøke hvordan den moderne, disiplinære makt kan identifiseres i barnehager.

1.4.2. Kroppene i barnehagen – materialitet og ånd

I denne studien bruker jeg begrepet kropp, barns kropper, og jeg vil i det følgende skrive om hvordan kropp forstås. Børtnes, Kraft og Mikaelsson skriver at det vi kanskje først og fremst forbinder med ordet kropp, er biologisk kropp: «[...] under hudoverflaten et komplisert system av organer og prosesser, skjult for det blotte øye – i det ytre en bevegelig skikkelse tilpasset livet i verden (Mikaelsson, Kraft & Børtnes, 2004: 13)». De viser også til at kropp, innenfor kulturvitenskapene, kan defineres som et felt med flytende grenser, som individets egen opplevelse av kropp, kropp som figur, kropp som klassifikasjonssystem og kropp som kulturelt konstruert og tilpasset ulike samfunnsbetingelser (Mikaelsson m.fl., 2004: 13-19). Kroppen kan dermed tilskrives ulike betydninger avhengig av hvilken definisjon som legges til grunn. Undersøkelser av kropp som biologisk kropp vil ha annet fokus og gi andre resultater enn undersøkelser av kropp som klassifikasjonssystem.

I barnehagene møtes mennesker, mennesker med kropper som kan beskrives som en materiell realitet. Rossholt skriver at en barnehage består av kropper, og barnehagepersonalet forholder seg til barnekroppen på forskjellige måter, både ut fra personalets egen kroppslighet og gjennom « [...]fortolkninger av hvordan barnekroppen bør bevege seg i barnehagens forskjellige fysiske landskap (Rossholt, 2006: 25). Kroppene er fysisk tilstede i ulike rom, de kan sees og berøres, og de berører. Kroppene er fysisk tilstede samtidig som forståelser og fortellinger om kroppene blir sosialt konstruerte ved at mening tolkes inn gjennom beskrivelser av utseende og temperament, gjennom beskrivelser og forventninger basert på kjønn, sosial bakgrunn og alder. Jeg bruker begrepet kropp fordi mye av arbeidet til de ansatte i barnehagene handler om styring og regulering av barns kropper. Barn må lære seg å styre sine kropper ut fra gitte forestillinger om barn og barnehager. I denne studien undersøker jeg hvordan disse forestillingene produseres og hvordan styringen og reguleringen av kroppene foregår i barnehagehverdagen. Ved å legge disse forståelsene til grunn, vil denne studien ta utgangspunkt i at barn og voksne i barnehagen blir styrt og styrer gjennom bruk av ulike styringsteknikker (Gore, 1998: 231) og *disiplinære metoder* (Foucault, 2008: 123) knyttet til kropp, tid og rom, «disiplinen foretar en romlig inndeling av individene» (Foucault, 2008: 127).

1.4.3. Styring og regulering av kroppene

Det disiplinære samfunn er avhengig av lydige kropper, kropper som lar seg styre. Styring forutsetter et sett av standarder eller normer som den aktuelle atferd kan bli vurdert ut fra, og som kan virke som et slags ideal som individet eller gruppen skal strebe etter (Dean, 2010: 17). Styring kan ifølge Dean være:

[...]en hvilken som helst form for kalkuleret og rasjonel aktivitet. Den utføres af en mangfoldighed af autoriteter og organer, benytter sig af en mangfoldighed af teknikker og vidensformer og søger at forme vores atferd ved at operere gennem vores ønsker, interesser og overbevisninger. Styring udøves med henblik på specifikke, men skiftende mål og har relativt uforudsigelige konsekvenser, effekter og resultater. (Dean, 2006: 44)

Dette forutsetter også at det er mulig å regulere og kontrollere atferd rasjonelt, i det minste tilsiktet, og at det er agenter som har ansvar for at regulering finner sted, for eksempel lærere eller profesjonelle organisasjoner gjennom deres *codes of conduct*: «To conduct

means to lead, to direct or to guide, and perhaps implies some sort of calculation as to how this is to be done.» (Dean, 2010: 17). I denne betydning er styring aktiviteter som utøves på utallige måter; både eksplisitte og uartikulerte (Dean, 2006: 43). Statens makt består dermed av en komplisert kombinasjon av individualiserende teknikker og totaliserende prosedyrer. Samtidig som dette er det som gjør denne formen for makt komplisert, er det dens styrke (Foucault, 1983: 213). Hvis man setter sammen alle betydningene av styring, ser vi at styring kommer til å betegne ethvert forsøk på å forme aspekter ved vår atferd i overensstemmelse med bestemte normsett og med bestemte mål.

Barnehagene er pedagogiske virksomheter som er styrt av Lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2011b), alle pedagogiske virksomheter vil på en eller annen måte være planlagt og regulert i tid og rom (Nordin-Hultman, 2004: 57). Nordin-Hultman skriver:

Det finnes et mønster for rombruken, de kan være spesielt beregnet på bestemte aktiviteter, og grensene mellom aktivitetsområdene kan være trukket på forskjellige måter. I barnehagene finner vi spiserommet, dukkekroken, snekkerrommet og lekeplassen utenfor bygningen [...] Vi finner også mønstre for tidsbruken og timeplanlegging av aktiviteter og rutiner. I barnehagene finner vi samlingsstunder og «fri lek» [...]. Et perspektiv ved disse reguleringene av tid og rom er at de strukturerer og bestemmer hvor barn skal være til bestemte tider og hvilket materiell og hvilke aktiviteter de har tilgang til, eventuelt ikke har tilgang til. Reguleringene styrer og begrenser dermed barna. (Nordin-Hultman, 2004: 57)

I barnehagene vil det være styrte reguleringer og begrensninger for hva barna får gjøre, det vil være en etablert orden barn og ansatte må forholde seg til, og det samme vil det være i skoler. Laws og Davies skriver om hvordan diskurser knyttet til hva som regnes som god skoleatferd, regulerer sosiale praksiser i skolen (Laws & Davies, 2000: 208), og beskriver hvordan lærere bruker konsekvenser som redskap for å få barn til velge praksiser som inngår i diskursen om god skoleatferd:

This idea is grounded in the scientific discourse that every action has a reaction – equal and opposite. Every action we perform has a reaction- every behaviour has a consequence. Every appropriate behaviour has a positive consequence. Every inappropriate behaviour has a negative consequence. (Laws & Davies, 2000: 210)

Laws og Davies beskriver hvordan lærere har ansvaret for å lære barna at det finnes både negative og positive konsekvenser, og for å designe konsekvenser som passer til praksiser

i skolen. En rekke atferdsregulerende programmer som er tilgjengelig for lærere, viser hvordan konsekvenser inkluderer både positive og negative verbale og non-verbale responser som kan brukes for å styre og regulere barn til god skoleatferd:

The consequences and the practices of applying and regulating students help produce what it means to be a child at school – what behaviours are required to get it right at school – what it means to be not a child but a “student”, and preferably a “good student”. (Laws & Davies, 2000: 210)

I studien til Laws og Davies fokuseres det på diskurser om god skoleatferd, normer og regler for foretrukket oppførsel. For min studie blir dette relevant gjennom å undersøke diskurser om god barnehageatferd i feltbarnehagene, for eksempel hvilke normer og regler for oppførsel og konsekvenser som kan identifiseres gjennom informantenes utsagn i intervju. Som en del av de diskursive rammene, ligger det noen forventninger til hva som er akseptert atferd både hos barn og voksne i barnehagen. I denne studien bruker jeg¹¹ begrepet atferd om den ytre, observerbare oppførsel og det reaksjonsmønster som barn og ansatte viser i barnehagen, som svar på normer og regler knyttet til ulike diskurser om god barnehageatferd og normalisering i barnehagen. Hos barn kan en slik atferd for eksempel være å høre etter, sitte stille og vise hensyn til hverandre. Hos voksne kan det handle om hvordan de snakker med og opptrer overfor barn, hvordan de styrer og regulerer atferd, hva de snakker om, med hvem og når. Mennesket må aktivt posisjonere seg som subjekter innenfor en orden, og atferden forteller oss noe om denne posisjonen.

Styring blir forstått som styringsmentalitet, de rammer og forståelser, den diskursive praksis som sosial praksis blir regulert innenfor. Reguleringene blir dermed de konkrete reguleringene og begrensningene som gjøres i hverdagen ved bruk av ulike styringsteknikker, som for eksempel organisering av barnegruppen og de ansatte, møblering av rom, dagsrytme, regler og tilgjengelig materiell.

1.5. Denne studiens forskningsspørsmål og bidrag til feltet

Denne studien tar utgangspunkt i at ansatte i barnehager har betydning i og for barnas subjektiveringsprosesser, gjennom måter barn og ansatte møter hverandre på i

¹¹ Mine informanter bruker også begrepet atferd i intervju, men jeg vil da presisere at det er de som bruker det, og jeg vil forsøke å tolke i hvilken betydning de bruker det.

barnehagen. Gjennom møter mellom mennesker og sosialt samspill skapes det ulike barnehagekulturer og læringsmiljøer, det skapes ulike (sosiale, mentale, fysiske og materielle) rom¹² som får betydning for hvilke muligheter det skapes for hvem barn (og ansatte) får være i barnehagen og for hvem de kan bli. Det etableres diskursive praksiser¹³ som virker styrende og regulerende på både barn og voksne i barnehagen. Disse får betydning for hvordan hverdagen organiseres gjennom styring av tiden, gjennom rutiner i barnehagehverdagen, aldersinndeling i grupper, bruken og møblering av rom, og gjennom forventninger til de ansatte og barns væremåter.

Jeg vil finne ut av hvordan barnehagens styringsmentalitet (Dean, 2006: 68; Foucault, 2000a: 341; Gore, 1998: 232) får betydning på mikronivå i barnehagen. Dette vil jeg undersøke gjennom å studere ulike former for styring og regulering av menneskene i barnehagene jeg har undersøkt. Jeg vil studere hvordan sentrale faktorer som materialitet, rom og tid er med på å konstituere og legge rammer for barn og ansatte i barnehagehverdagen. Jeg vil undersøke hvordan forestillingene de ansatte har om barn kan være med på å styre og regulere subjektiveringsprosessene til barn i barnehagen. Med dette som bakteppe, utformet jeg problemstillingen:

Hvordan foregår styring av barn og ansatte i barnehagen gjennom barnehagens styringsmentalitet?

For å svare på problemstillingen stiller jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan får personalets forventninger til og forestillinger om barn betydning for personalets praksiser i barnehagen?

Jeg tror at de ansatte har noen forestillinger om barn som kommer til uttrykk som ulike forventninger til barn i hverdagen. Basert på dybdeintervju med barnehageansatte, vil jeg undersøke hvilke forestillinger de ansatte har til barn gjennom det de ansatte sier er deres forventninger til barn. Dette kan være forestillinger knyttet til kjønn, alder, funksjonsnivå, sosial, kulturell og etnisk bakgrunn. Det er imidlertid det de ansatte forteller meg om deres forventninger til barn, som har vært mitt utgangspunkt i analysene. De uttrykkene

¹² Se kapittel 1.4.1.

¹³ Se kapittel 3.2.4.

disse forventningene får i hverdagen kan knyttes opp til produksjon av kunnskap om barn og barns behov, og kan dermed få betydning som redskap for styring, regulering og kontroll.

Deretter stiller jeg spørsmålet:

- På hvilke måter legger ulike former for regulering av rom og tid i barnehagen føringer for hvilke muligheter barn og ansatte får i hverdagen?

Jeg vil først undersøke utformingen av de fysiske rommene i barnehagen, hvordan bruken av rommene reguleres gjennom møblering og utstyr. Til dette vil jeg anvende observasjoner jeg har gjort, samt bilder som barna på de avdelingene jeg gjorde feltarbeid i, produserte. Barna på avdelingene fikk utdelt hvert sitt digitale kamera som de brukte til å fotografere med. Jeg bruker barnas bilder både for å vise hvordan rommene var møblert og hva de inneholdt av utstyr, og for å vise hvordan rommene kan se ut fra barns perspektiv og hva det er som fanger deres perspektiv på avdelingene. Deretter vil jeg gjennom presentasjon av empiri fra intervju med de ansatte presentere hvordan ulike reguleringer av tid kan virke styrende både på ansatte og barn i barnehagehverdagen.

Til slutt vil jeg undersøke forskningsspørsmålet:

- Hvilke reguleringer kan identifiseres i samhandling mellom barn og ansatte i barnehagen?

Jeg vil undersøke dette spørsmålet ved først å presentere en ansatts beskrivelser av barns sosiale strategier. Deretter vil jeg presentere empiri fra en videoobservasjon, gjort i en samlingsstund under feltarbeidet, for å undersøke hvordan samspill mellom mennesker kan fortone seg i barnehagen. Videomaterialet fra samlingsstunden vil bli undersøkt i lys av ulike styringsteknikker knyttet til styringsmentalitet (Gore, 1998). Jeg vil undersøke hvilke teknikker som brukes i sosial samhandling i for eksempel en samlingsstund.

Denne studien vil bidra metodisk, teoretisk og empirisk til både forsknings- og praksisfelt. Ved å bidra til mer kunnskap om de styringsstrategier og den styringen som foregår på mikronivå i barnehagen, ønsker jeg å åpne opp for at det kan etableres kritiske refleksjonspraksiser som utfordrer tatt-for-gitt kunnskaper og etablerte sannheter om

yrikesutøvelser i barnehager. Mine analyser og funn vil være med på å skape ny forståelse og kunnskap om diskursive praksiser i barnehager, knyttet til hvordan voksne og barn gjensidig styrer og regulerer hverandre i barnehagene jeg har undersøkt. Jeg bidrar med empiri og en teoretisk forankring som kan være med på å destabilisere etablerte praksiser, og som dermed kan være med på å skape refleksjon og nye analyseredskaper både for ansatte i barnehagen og for videre forskning. Gjennom mitt metodiske mangfold, bidrar jeg også med kunnskap om hvordan undersøkelser kan gjennomføres i barnehager, i tillegg til metodiske overveielser knyttet både til etikk og gjennomføring.

1.6. Oppbygging av avhandlingen

Kapittel 1 er introduksjonskapitlet hvor jeg presenterer bakgrunn og tema for studien, gjør noen avklaringer av sentrale begrep i studien og presenterer forskningsspørsmålene for denne avhandlingen.

I kapittel 2 gjør jeg en kort presentasjon av forskningsfeltet, før jeg i kapittel 3 presenterer de vitenskapsteoretiske perspektivene som er sosialkonstruksjonisme og poststrukturalisme. Videre presenterer jeg mitt teoretiske perspektiv som i hovedsak er hentet fra Foucault og andre som har videreutviklet hans teorier knyttet til styring og regulering av mennesker. Jeg vil presentere hvordan forståelser av makt, diskurser og disiplinering knyttet til styringsmentalitet kan få betydning for møter og samspill mellom mennesker i barnehagen. I kapittel 4 skriver jeg om de metodologiske perspektivene for denne studien. Jeg vil presentere valgte metoder, og vise hvordan jeg bruker poststrukturelle teorier i møte med empirisk materiale fra et feltarbeid. Videre gjør jeg vurderinger knyttet til kvalitet og etikk i studien, og beskriver hvordan studien er gjennomført og hvordan materialet er transkribert fra film- og lydfiler til tekst. Jeg vil presentere barnehagen jeg gjorde feltarbeid i, det utvalgte personalet og avdelingene de tilhørte. Her vil jeg også presentere hvordan de fysiske rommene i barnehagene i min studie var utformet. Avslutningsvis i dette kapitlet gjør jeg rede for analysestrategien.

Del to av studien er analyse- og drøftingsdelen. Her presenterer jeg empiri fra feltarbeidet og drøfter den opp mot mitt teoretiske grunnlag. Denne delen av avhandlingen er delt inn i fire kapitler, tre som hver tar for seg ulike sider ved hvordan regulering foregår i barnehagen samt et oppsummerende drøftingskapittel. I kapittel 5, det første

analysekapitlet, undersøker jeg hvilke forventninger de ansatte sier at de har til barn i barnehagen. Her vil jeg presentere empiri fra intervjuene jeg gjennomførte knyttet til spørsmål om hvilke forventninger personalet i barnehagen har til barn og hvordan disse forventningene kommer til uttrykk i barnehagehverdagen. Jeg spurte de ansatte om deres forventninger til barna i barnehagen fordi jeg tenker at disse forventningene får betydning for den diskursive praksis som utvikles i barnehagen. Gjennom personalets forventninger til og klassifiseringer av barn, etableres praksiser og ulike former for regulering av barn i barnehagehverdagen - reguleringer som noe som påføres barn utenfra, noe som åpner opp og begrenser det barn kan gjøre. Samtidig er barn medprodusenter som utøver makt og motmakt. Barn er ikke passive mottakere i relasjonene til de ansatte, men aktører som aktivt er med på kunnskapsproduksjon.

I kapittel 6 vil jeg vise hvordan barn reguleres i barnehagen gjennom hvordan rommene brukes, barnehagens organisering og gjennom oppdeling av tid. Gjennom å bruke barnas bilder i kombinasjon med empiri fra intervju med de ansatte, gir jeg beskrivelser av utforming, møblering og bruk, men viser også hvordan rommet kan se ut fra barns perspektiv. Jeg vil også bruke empiri fra intervju med de ansatte for å undersøke hvordan dagen var organisert gjennom bruken av ulike rom og valg av aktiviteter, og hvordan tiden ble organisert gjennom dagrytme, rutiner og planer. I kapittel 7 undersøker jeg samspill mellom voksne og barn i barnehagen. Jeg starter med en ansatts beskrivelse av barns sosiale strategier, for så å undersøke en samlingsstund jeg deltok i. Jeg var til stede i samlingsstunden som observatør med videokamera, og hensikten med observasjonen var å filme en situasjon i barnehagen hvor voksne og barn samhandlet, for å kunne studere samspillet mellom deltakerne og se det i lys av de ansattes forventninger til barn. Jeg vil analysere denne samlingsstunden gjennom bruk av teori om ulike styringsteknikker for regulering (Gore, 1998). Og avslutningsvis vil jeg i kapittel 8 gjøre en oppsummerende drøfting knyttet til hovedproblemstillingen.

1.7. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg introdusert denne studien ved å presentere bakgrunn, tema og forskningsfeltet. Jeg har vist hvordan min egen teoretiske nyorientering i møte med teoriene til Foucault, gjorde at jeg fikk et blikk for hvordan vi styrer og styres gjennom ulike mikroteknikker, og hvorfor dette ble viktig for denne studien. Jeg har også gjort en

avklaring av de sentrale begrepene for denne studien. Videre har jeg presentert hovedproblemstilling og forskningsspørsmålene, samt hva som er denne studiens bidrag til forsknings- og barnehagefeltet. Til sist i dette kapitlet har jeg presentert oppbygging av avhandlingen. Jeg vil i det videre gjøre en kort presentasjon av forskningsfeltet, samt vise hvordan jeg plasserer denne studien i lys av tidligere studier.

2.0. Relevante studier

2.1.1. Introduksjon

Jeg plasserer denne studien innenfor en pedagogisk kontekst, med hovedfokus på studier av styringsmentalitet i barnehager, poststrukturalistisk barnehageforskning og *Early childhood studies*. Jeg har allerede introdusert noe av den tidligere forskningen jeg bygger denne studien på i delkapitlene 1.1 – 1.4, og vil i det følgende redegjøre for annen forskning som har fått betydning for meg. Jeg vil presentere studier som har fungert som guider inn i et teoretisk landskap knyttet til styringsmentalitet, det jeg har valgt å kalle Governmentalitystudier i overskriftene, og studier som har brukt undersøkelser av styringsmentalitet i pedagogisk sammenheng knyttet til små barn og barnehage. Denne studien plasserer seg innenfor poststrukturalistiske tenkemåter, og jeg presenterer derfor studier som gjennom sin bruk av poststrukturalistiske teorier i undersøker i barnehager, har inspirert og fått betydning for meg i mine undersøkelser. Jeg presenterer også noen studier som knytter seg til undersøkelser av rom, tid og materialitet i barnehagene, men som bruker andre vitenskapsteoretiske og teoretiske tilnærminger. Jeg starter med å presentere studier av styringsmentalitet, Governmentalitystudier.

2.2. Governmentalitystudier

I min teoretiske forståelse av *styringsmentalitet* bruker jeg i tillegg til Foucault, forfattere som har (videre)utviklet og operasjonalisert Foucaults begrep, blant andre Miller og Rose (2008). Miller og Rose viser til at Foucaults kommentarer knyttet til *governmentality* var sporadiske (Miller & Rose, 2008: 10), mye fordi dette var noe av det siste han jobbet med før han døde. Miller og Rose ønsket imidlertid å videreutvikle begrepet ut fra sine egne forståelser, med utgangspunkt i Foucault, men uten å gå inn i en «Foucault-skole» (Miller & Rose, 2008: 10). Som de selv sier, så ante de ikke at deres skriving knyttet til *governmentality*, i kombinasjon med Foucaults egne (begrensede) kommentarer, skulle bli et referansepunkt for utviklingen av *governmentality studies* på 1990-tallet. Mange av deres formuleringer og begrepsmessige verktøy har retrospektivt blitt tilegnet Foucault¹⁴

¹⁴ Foucault rakk ikke å operasjonalisere begrepet governmentality, dette er noe Miller og Rose har jobbet videre med, både sammen og hver for seg.

(Miller & Rose, 2008: 13), og det jeg henter fra dem til denne studien er deres deling av det de kaller Foucaults nyord *governmentality*¹⁵, eller kunsten å styre, i to distinkte aspekter. Det første aspektet kaller de rasjonaliteter eller programmer for styring, og det andre aspektet betegnet de som teknologier for styring¹⁶. Gjennom denne todelingen av *governmentality*-begrepet, prøver ikke Miller og Rose å utpeke forskjellige domener som finnes i virkeligheten, men å indikere koblinger mellom en måte å representere og kjenne et fenomen på den ene siden, og en måte å handle på for å transformere fenomen på den andre siden. Dette fordi « [...] problems not merely represent themselves in thought – they had to be rendered thinkable in such a way as to be practicable or operable. » (Miller & Rose, 2008: 15). For denne studien vil denne todelingen fungere som et analyseverktøy for å undersøke dynamikken mellom rasjonaliteter og teknologier i det pedagogiske arbeidet i barnehagehverdagen.

I tillegg har Rose, O'Malley og Valverde (2006) vært med på å bidra til å belyse hvordan styring kan komme til uttrykk i vår sosiale hverdag. De forsøker å vise hvordan styringsteknologier gjennomsyrrer vår sosiale hverdag gjennom å stille spørsmål som: Hvem eller hva skal styres, hvorfor skal de styres, hvordan skal de styres, mot hvilke konklusjoner styres det? I stedet for å tenke seg at det er for eksempel staten som styrer befolkningen, vil dette perspektivet på styring tilkjenne en hel rekke med autoriteter som styrer på ulike områder, og i tilknytning til ulike formål og mål (Rose m.fl., 2006: 85). I tillegg til den første rekken med analyse spørsmål, dukker det da også opp et nytt sett med spørsmål: Hvem styrer hva, knyttet til hvilke logikker, med hvilke teknikker, mot hvilke konklusjoner? Ut fra et slikt analytisk perspektiv blir dermed *governmentality* (styringsmentalitet) langt mer enn en teori om makt og autoritet. Det stilles gjennom dette

¹⁵ Gjennom sine analyser av politisk makt i en kursrekke han holdt i 1977-78, kalt «Security, Territory and Population», introduserte Foucault begrepet *governmentality* (Rose, O'Malley & Valverde, 2006: 83), men allerede i hans tidligere arbeider, både *Tingenes orden* (Foucault, 2006), *Overvåkning og straff* (Foucault, 2008) og i *Galskapens historie* (Foucault, 1999b), viser Foucault til ulike *styringsstrategier*. Styringsstrategier som brukes i det han kaller for fengslslignende institusjoner der de *innsatte* skal disiplineres til å styre seg selv som om de alltid blir sett av de som styrer. Dette kan knyttes videre til hans senere arbeider, både *Seksualitetens historie – Viljen til viten* (Foucault, 1999c) og i *Regjering, forelesninger om regjering og styringskunst* (Foucault, 2002c).

¹⁶ Jeg kommer tilbake til denne todelingen i kapittel 3.4.

spesifikke spørsmål som kan besvares empirisk ved å undersøke hvordan styringsteknologier utvikles gjennom språk og kunnskap, gjennom diskursive praksiser (Rose m.fl., 2006: 85). I tillegg til overnevnte, har også Burchell, Gordon og Miller (1991) og Dean (2010) bidratt til å belyse aspekter ved governmentality-begrepet.

2.2.1. Governmentalystudier og barnehager

Siden min studie er knyttet mot barnehager, har jeg også jobbet med tekster som knytter governmentality til pedagogiske miljøer og kontekster. Her har Ailwood (2003) og Gore (1998) vært spesielt relevante gjennom deres diskusjoner omkring governmentality og styring i møter med små barn og barnehagekonteksten. Ailwood (2003) bruker governmentality som perspektiv for å vise hvordan dominerende diskurser om lek virker styrende på barn og voksne i *early childhood settings*.

Studies of governmentality are essentially practical; they consider how subjects come to be produced as thinkable and manageable. Rose (1999) refers to the practical ways in which we are all governed and govern as technologies of governmentality. He suggested that technologies of governmentality are those tactics, strategies, ideas and knowledges that delimit and shape ‘...conduct in the hope of producing certain desired effects and averting certain undesired events’.
(Rose, 1999: 52 i Ailwood, 2003: 287)

Gjennom studier av ulike forståelser av lek (Play), viser Ailwood hvordan leken kan forstås som en teknologi knyttet til styringsmentalitet. En teknologi bestående av taktikker, strategier, ideer og kunnskap som virker styrende på menneskene i barnehagen. For min studie blir spesielt det Ailwood skriver om hvordan utviklingen av styringsteknologier skjer, viktig. Ailwood skriver om hvordan det dominerende språket, kunnskapen og diskursene knyttet til lek i barnehagefeltet, har skiftet, fusjonert, koagulert eller forsvunnet i løpet av de siste 150 år. Disse endringene skjer både gjennom den politikken som føres, gjennom forskning, common-sense-kunnskap, økonomiske prinsipper og populærkultur. Alle disse faktorene bidrar til produksjonen av diskurser som har som funksjon å regulere mulighetsbetingelser og hvilke teknologier knyttet til styringsmentalitet som er tilgjengelige i barnehagen, i det Ailwood kaller *pre-school classrooms* (Ailwood, 2003: 294).

Gore har gjort en analyse av maktrelasjoner i pedagogisk sammenheng, for å vise hvordan makt fungerer på mikronivå gjennom bruk av åtte ulike styringsteknikker¹⁷ (Gore, 1998: 231). Gore har identifisert disse teknikkene i de pedagogiske interaksjonene på alle de undervisningsstedene hun gjennomførte sine undersøkelser. For min studie bidro Gores analyser med en presisering av hvilke styringsteknikker som kan identifiseres i pedagogiske sammenhenger. Ved å bruke hennes beskrivelser av styringsteknikker, får jeg et redskap til å beskrive hva som skjer i møter mellom mennesker i barnehagen, et redskap til å beskrive hvordan styring foregår på mikronivå.

Ailwood (2004) skriver at fokus på styring av barn og barndom ikke er noe som har kommet tydelig frem i studier av barnehageområdet eller i rammeverk knyttet til barnehager. Isteden har det som har dominert studier på tidlig barndom, vært synet på barnet som naturlig og uskyldig (Ailwood, 2004: 20). Det har imidlertid kommet stadig flere forskere som stiller seg kritisk til en slik framstilling av barn og barndom, blant annet Hultqvist og Dahlberg (2001), MacNaughton (2005), Lenz Taguchi (2000, 2004). De sistnevnte har bidratt med kritiske analyser rettet mot styring av barn og barndom knyttet til hverdagslige praksiser i barnehager. De tar alle utgangspunkt i Foucaults teorier, og har i ulik grad brukt Miller og Roses begrep knyttet til governmentality som teoretisk utgangspunkt for sine studier. I tillegg har de fokusert på barn og barnehager, og er derfor spesielt aktuelle for mitt prosjekt.

I 2004 disputerte Tullgren ved Malmö högskola med avhandlingen: «*Den välreglerade friheten – Att konstruera det lekande barnet*» (Tullgren, 2004). Tullgren beskriver sin studie en som en Foucault-inspirert empirisk studie av *förskolan*. Tullgren fokuserer på reguleringer av barn i lek i barnehagen, og har studert hvordan barn konstrueres som lekende barn og hvordan pedagogene styrer lekens innhold gjennom overvåkning og ved bruk av normaliserende teknikker. Tullgren undersøker hvordan pedagogene bruker et system av *inneslutningar* og *uteslutningar* for å regulere leken og hva som regnes som den riktige leken i barnehagen. Tullgren viser gjennom sin studie at barnehagene hun har undersøkt, har normer knyttet til leken som får betydning for hvordan barna blir styrt fra det uønskede til det ønskede. Barnehagene kan f.eks. ha en norm som er knyttet til «Det

¹⁷ Jeg kommer tilbake med en nærmere beskrivelse av disse åtte teknikkene i kap.3.4.3.

fria, aktive og utvecklande barnet», og da kan styringen av barn fokusere på en styring fra «Overksamhet, överaktivitet» til «Deltagande, aktivitet» (Tullgren, 2004: 62). Gjennom hva de ansatte velger å *innesluta* med positive respons eller *utesluta* med kort eller ingen respons, styrer de ansatte barnas lek. Tullgrens bruk av Foucault og fokuset på styring av barns lek i barnehagen, er nyttig for å forstå hvordan styring kan foregå i møter mellom mennesker i barnehagen. I min studie undersøker jeg også styring og styringsteknikker i barnehagen, men jeg fokuserer på andre styringsteknikker og andre sider ved barnehagehverdagen og barnehagen enn Tullgren har gjort, se delkapittel 1.5. Også metodisk bidrar Tullgrens studie til mitt arbeide, ved at også hun har brukt visuelle metoder i sin forskning på barnehage.

Det var disse studiene som tilsammen gjorde meg interessert i styringsteknikkene i det Foucault beskriver som styringsmentalitet, og jeg vil i kapittel 3.4. skrive mer om hvordan jeg bruker styringsmentalitet i denne studien. De studiene jeg viser til her kan også plasseres innenfor rammene av poststrukturalistiske tilnærminger. Jeg har likevel valgt å fremheve dem som Governmentalitystudier, siden de har et eksplisitt fokus på styringsmentalitet.

2.2.2. Poststrukturalistiske tilnærminger i forskning på små barn

Stadig flere forskere knyttet til småbarnsforskning har stilt spørsmål ved etablerte forestillinger om barn og barns utvikling. Tidligere forståelser av barn blir rokket ved, noe som krever kritisk refleksjon og re-tenking over etablerte (for)forståelser. Dette har ført til at både innenfor den australske, engelske, svenske og norske småbarnsforskningen, har stadig flere plassert seg innenfor rammene for poststrukturalistisk tenking og har brukt blant annet Foucaults tenking (Germeten, 2002; James m.fl., 1998; Kolle m.fl., 2010; MacNaughton, 2005; Rønbeck, 2012; Sagberg & Steinsholt, 2003; Åberg & Lenz Taguchi, 2006). Bidragene til disse forskerne har ført til at det i løpet av de siste tjue årene har skjedd en endring i diskursen knyttet til forståelsen av barn. Dette er blant annet diskutert gjennom bokserien *Contesting Early Childhood*¹⁸. Her er Dahlberg og Moss, som jeg tidligere har nevnt, både redaktører og bidragsytere, se for eksempel Dahlberg og Moss (2005). I tillegg har også MacNaughton (2005), Lenz Taguchi (2010) og Davies

¹⁸ <https://www.routledge.com/Contesting-Early-Childhood/book-series/SE0623>

(2014), av de tidligere nevnte forfattere også bidratt i serien. Når de rådende diskursene blir utfordret, får det betydning for de kategoriene ulike barn blir definert inn i og har blitt klassifisert innenfor. Sannheter om barn fremstår nå som konstruksjoner og ikke som noe endelig gitt. Forståelser av barn og barndom blir satt inn i historiske og sosiale kontekster og sammenhenger, noe som krever en større grad av refleksjon og kompleksitet i forskningen.

Studier som problematiserer hvordan kunnskap og sannheter om barn produseres gjennom ulike sosiale praksiser i barnehagen, vil være relevante for denne undersøkelsen. I den forbindelse er det særlig to arbeider som har relevans for mitt arbeide, Franck (2014) og Ulla (2015). Franck disputerte ved NTNU i Trondheim i 2014 med avhandlingen: «*Constructions of Children In-Between Normality and Deviance in Norwegian Day-care Centres*» (Franck, 2014). Franck problematiserer praksiser knyttet til normalisering i barnehagen, og undersøker hvordan forståelser av og forventninger til det normale barn blir konstruert i barnehagen. Hun reflekterer rundt hvordan noen barn i norske barnehager blir konstruert som avvikende fra det som anses som normalt. Studiens fokus er på barn som ansatte i barnehagen mistenker og er bekymret for at kan ha særskilte behov eller en form for nedsatt funksjonsevne. Franck viser også hvordan personalet samtidig som de er oppmerksomme på sosiale og relasjonelle aspekter ved *disability (uførhet)*, gjør noen vurderinger og beskrivelser av det individuelle barnets mangler sammenlignet med det normale barnet. Min studie har slektskap med Francks studie gjennom teoretisk og metodisk orientering, og gjennom at vi begge har undersøkt personalets forventninger til og kategoriseringer av barn.

Ulla disputerte ved Universitetet i Oslo i 2015, med sin avhandling «*Arrangement av kropp, kraft og kunnskap: Ein studie av profesjonsutøvinga til barnehagelæraren.*» (Ulla, 2015). Ulla har profesjonsutøvingen til barnehagelæreren i fokus, og undersøker hvordan barnehagelæreren sin profesjonsutøvelse kan undersøkes i lys av Foucaults begrep *apparatus* og *arrangement*. Ulla har i sin avhandling uthevet tre element i arrangementet, kropp, kraft og kunnskap. Hun skriver at det ikke er elementene isolert som er av interesse for henne, men forbindelsen mellom dem. Ulla viser gjennom sin studie hvordan barnehagelæreren bruker kroppen på ulike måter for å utøve skjønn i hverdagen. Der jeg bruker makt i min avhandling, bruker Ulla begrepet kraft for å åpne opp for innganger til

analysen, bl.a. som kraft til å åpne opp for å overstige etablerte marginaliserende mønstre, kraft som dømmekraft, men også som energi og styrke (Ulla, 2015: 10) .

2.2.3. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø

For denne studien er det styringsmentalitet som er omdreiningspunktet for analysene, og som jeg allerede har vært inne på, så var Nordin – Hultman (Nordin-Hultman, 2004) en av de forfatterne som fikk meg interessert i det pedagogiske miljøet i barnehagen. Samtidig finnes det studier knyttet til rom og materialitet som ikke plasserer seg innenfor rammene av Governmentalitystudier eller poststrukturalistiske tilnærminger, som vil være nyttige for mitt arbeid. Redaktørene av boka «*Rom for barnehage – flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø.*», Krogstad, Hansen, Høyland og Moser (2012), skriver i innledningen at rom og fysisk miljø var sterkt representert i førskolelærerutdanningen på 1970 – tallet, men ble i stor grad borte fra pensum de påfølgende år (Krogstad m.fl., 2012: 10). Både redaktørene og resten av forfatterne av artiklene i boka, ønsker å formidle en oppfatning av at både inne- og uterom er en del av barnehagens pedagogiske rom. Boka speiler noe av debatten om arkitektur og organisasjonsprinsipper knyttet til den store barnehagehageutbyggingen etter barnehageforliket¹⁹ i 2003, og ønsker å bidra til et bedre faglig grunnlag for hvordan rom kan brukes og prosjekteres i framtiden (Krogstad m.fl., 2012: 10). Boka er flerfaglig, og en av forfatterne som har bidratt er Solveig Nordtømme, med artikkelen «*Muligheter i mellomrom*» (Nordtømme, 2012). Artikkelen til Nordtømme inngår i hennes Ph.d.- avhandling «*På vei mot en rom(s)lig pedagogikk: en fortolkende studie av barns lekeerfaringer med rom og materialitet*» (Nordtømme, 2016). I avhandlingen bruker hun en fortolkende tilnærming for å utforske hvordan rom og materialitet er en pedagogisk ressurs i barnehagen. Selv om verken boka til Krogstad m.fl. eller avhandlingen til Nordtømme plasseres innenfor Governmentalitystudier eller poststrukturalistiske studier av barnehage, fant jeg i begge nyttige innspill til forståelser av rom og materialitet.

¹⁹St.meld. 24 (2002-2003), Barnehagetilbud til alle - økonomi, mangfold og valgfrihet (Barne- og familiedepartementet, 2003)

2.2.4. Posthumane studier knyttet til materialitet og rom

I den senere tid har det kommet studier som viser til en materiell vending, disse studiene kalles for posthumane studier. Alaimo og Hekman skriver at materialiteten har kommet litt i bakgrunnen i sosialkonstruksjonistiske og poststrukturalistiske studier, til fordel for et fokus på språkets rolle i konstruksjonen av virkeligheten (Alaimo & Hekman, 2008: 1). I boka «*Material Feminism*» (Alaimo & Hekman, 2008) tas det til ordet for en myriade av *intra-actions* mellom fenomen som er materielle, diskursive, menneskelige, *more-than-human*, kroppslig og teknologiske. Både natur og det materielle har agentskap, det agerer: «Nature is agentic – it acts, and those actions have consequences for both the human and nonhuman world. (Alaimo & Hekman, 2008: 5). Barad (Barad, 2003: 809) skriver at Foucault ikke benekter den fysiske kroppens betydning for utviklingen av moderne maktteknologier, og at han også viser til at det er nødvendig med analyser som viser hvordan det biologiske og historiske er bundet sammen. Hun kritiserer imidlertid Foucault for at han ikke viser hvordan det biologiske og historiske er «bound together». Barad (2003: 818) tilbyr «[...] a posthumanist account of discursive practices», hvor hun har foreslått «[...] a rethinking of the notions of discursive practices and material phenomena and the relationship between them.» (Barad, 2003: 828). Barad skriver at diskursive praksiser ofte blir forvekslet med lingvistiske uttrykk og ofte tenkt på som noe som er eid av språket; «Hence, discursive practices and meanings are said to be peculiar human phenomena.» (Barad, 2003: 818), mens hun fokuserer på de stadig gjentagende intra-aksjonene mellom diskursive praksiser og materielle fenomen. Barad setter ikke det diskursive over det materielle, eller motsatt, men søker å vise hvordan disse fenomenene gjensidig påvirker og agerer overfor hverandre. Barads beskrivelser av materielle-diskursive praksiser og intra-aksjon er interessante for denne studien. Intra-aksjon bidrar med et perspektiv som også inkluderer stedet, rommet, møblene, tiden og kroppene til de menneskene jeg studerer i barnehagen.

Lenz Taguchi er en av de forfatterne som jeg har presentert under poststrukturelle tilnærminger, men som også plasserer seg innenfor posthuman tenking og den materielle vendingen (Lenz Taguchi, 2010). I sin bok «*Bortenfor skillet mellom teori og praksis – en introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*», viser hun gjennom en rekke praktiske eksempler hvordan det materielle gjennom intra-aksjoner med barn, spiller en

viktig rolle i barns læring i barnehagen. Hun viser hvordan ulike materialer kan tolkes som aktive og handlende aktører gjennom intra-aksjon med barn. Lenz Taguchi ønsker å gi det materielle en plass, ved å bryte med «[...] den selvsagte, vanemessige dikotomien mellom subjekt/objekt, teori/praksis, intellekt/kropp og diskurs/materie» (Lenz Taguchi, 2010: 59).

Også innenfor den norske småbarnsforskningen har posthumane teorier blitt sentrale de siste årene, her nevnes kort Sandvik (2013) og Sandvik (red.), Johannesen, Larsen, Nyhus og Ulla (2016). Gjennom avhandlingen «*Kroppens tilblivelse i tid og rom: Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen*» (Rossholt, 2012), bidrar Rossholt med kunnskap om hvordan de yngste barna i barnehagen blir konstituert og konstruert gjennom komplekse nettverk av relasjoner. Rossholt har løftet frem personalets produksjon av kunnskap om barn og gjenstander gjennom Foucaults begreper *makt, diskurs og subjektivitet*. Hun har også bidratt til kunnskap om de yngste barnas subjektiveringsprosesser gjennom Deleuzes begreper om *tempo, energi og affekt* (Rossholt, 2012). Gjennom avhandlingens fem artikler analyserer Rossholt frem materielle-diskursive praksiser og hendelser i barnehagen, både innendørs og utendørs. Rossholt beskriver hvordan møter mellom kropper i barnehagen skaper bevegelse og kropper blir beveget. Samtidig møter disse kroppene det materielle og setter det i bevegelse og blir beveget av det. Dette betyr at det ikke bare er vi mennesker som påvirker våre omgivelser, omgivelsene blir også aktører og påvirker mennesket. Et eksempel på det kan være at hvordan et fysisk rom er møblert vil få betydning for hvordan menneskene kan bevege seg i rommet. Det er dette som kalles materielle-diskursive praksiser. Selv om jeg ikke har brukt materielle-diskursive praksiser som utgangspunkt i mine analyser, så har Rossholts avhandling tydeliggjort for meg at møtet mellom det materielle og menneskene har betydning og hvordan det får betydning.

Stender Petersen har skrevet avhandlingen: «*Mobning i en børnehavesammenheng*» (2015). Det teoretiske grunnlaget for avhandlingen er *agential realisme* som her er representert gjennom Barad. Petersen supplerer også med teoretiske posisjoner og begreper hentet fra blant annet Deleuze, Guattari, Butler og Søndergaard. Petersen skriver om mobbing som fenomen og eksklusjonsprosesser i barnehagen, og i likhet med Rossholt er også Petersen opptatt av de materielle-diskursive praksiser. For min studie

har spesielt Petersens beskrivelser av barnehagebarns «[...] desire efter tilhør, fællesskaber, og social eksklusionsangst²⁰» (Petersen, 2015: 166) som krefter i sosiale relasjoner vært inspirerende, fordi de har gjort meg mer oppmerksom på mekanismer som settes i og på spill i relasjoner mellom mennesker. Disse beskrivelsene, samt Rossholts forståelser av materielle-diskursive praksiser, har også tydeliggjort barns posisjon som aktører for meg, samtidig som jeg også kan bruke disse beskrivelsene for å forstå de ansattes betydning i og for relasjoner og relasjonsarbeid i barnehagen.

2.2.5. Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet redegjort for tidligere vitenskapelige bidrag som har hatt betydning for min studie. Som jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 3, teoretiske perspektiver, så plasserer jeg denne studien innenfor en sosialkonstruksjonistisk tilnærming, nærmere bestemt innenfor det som kalles poststrukturalisme. Samtidig har jeg fått inspirasjon fra studier med en andre vitenskapsteoretiske tilnærming, bl.a. det som kalles posthumane studier. Jeg vil i neste kapittel presentere det teoretiske perspektivet for denne avhandlingen.

²⁰ Disse tre begrepene er hentet fra tittelen på artikkel 3, «Hvor skal fællesskabet stå? – Om børnehagebørns desire efter tilhør, fællesskaber, og social eksklusionsangst» i Petersens avhandling (Petersen, 2015).

3.0. Teoretiske perspektiver

3.1. Introduksjon

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for det teoretiske perspektivet for denne studien. Jeg starter med å presentere den overordnede vitenskapsteoretiske tilnærmingen sosialkonstruksjonisme, som handler om en forståelse av kunnskap som situert og sosialt konstruert. Videre plasseres studien innenfor rammene av poststrukturalismen, og jeg vil blant annet gjennom Foucaults begreper makt, diskurs og diskursproduksjon, vise hvordan sosialkonstruksjonisme forstås i denne studien. Jeg knytter diskursproduksjonen opp mot det Foucault beskriver som *power relations*, på norsk maktrelasjoner. Maktrelasjoner blir presentert gjennom Foucaults begrep styringsmentalitet, som dreier seg om hvordan ulike strukturelle styringsmentaliteter får betydning for diskursproduksjon både på institusjons- og individnivå gjennom forventninger til normalitet. Jeg kobler styringsmentalitet til begrepene styring og selvstyring på mikronivå, det betyr at jeg er opptatt av hvordan både grupper og individer blir styrt, styrer andre og styrer seg selv.

3.2. Sosialkonstruksjonisme som vitenskapsteoretisk tilnærming

I denne studien har jeg et spesielt fokus på sosiale prosesser mellom mennesker i barnehagen og på hvordan kunnskap produseres gjennom disse prosessene. Studien plasserer seg vitenskapsteoretisk innenfor sosialkonstruksjonistiske perspektiv, og inn under denne samlebetegnelsen kommer tilnærminger som kritisk psykologi, diskursiv psykologi, diskursanalyse, dekonstruksjon og poststrukturalisme (Burr, 2003). Alvesson og Sköldberg (2008) skriver at det råder en viss språkforvirring knyttet til selve begrepet sosialkonstruksjonisme:

[...] terminologin flyter och ibland används, som här, ordet «socialkonstruktionism», ibland «socialkonstruktivism». Vi har valt att bruka det förra uttrycket eftersom «konstruktivism» associerar till andra riktningar i exempelvis matematik och utvecklingspsykologi. Vi ansluter oss i detta språkbruk till Kenneth Gergen [...], vilken starkt förespråkar «n»-termen. (Alvesson & Sköldberg, 2008: 82)

Av samme grunn velger jeg å bruke begrepet sosialkonstruksjonisme.

Sosialkonstruksjonisme kan ikke beskrives som en enkelt vitenskapelig posisjon, men som flere vitenskapelige tilnærminger bestående av en eller flere nøkkelantakelser (*key*

assumptions). Den første er en kritisk holdning til kunnskap som er tatt for gitt, hvor forskeren har en spørrende holdning til etablerte sannheter. Den andre antakelsen som kan inngå er at forskeren ser på kunnskap som historisk og kulturelt situert, altså at den tiden og det stedet kunnskap er produsert i og på har betydning for hva som kan regnes som kunnskap. En tredje antakelse er at kunnskap konstrueres i sosiale prosesser, gjennom dialog mennesker imellom. Mennesker bruker språket og gjennom språket utvikles og skapes kunnskap. Den fjerde antakelsen er at kunnskap og sosiale handlinger går sammen ved at vi produserer kunnskap gjennom sosiale praksiser (Gergen, 1985: 266). Denne studien handler om hvordan det produseres kunnskap om, og forventninger til, barn i barnehager gjennom ansatte og barns diskursive praksiser i to ulike barnehager i Finnmark. Jeg fortsetter derfor med å beskrive hvordan poststrukturalistiske teorier kan bidra til å belyse denne kunnskapsproduksjonen.

3.2.1. Poststrukturalisme

Gjennom å fokusere på hvordan kunnskap produseres i sosiale prosesser, har jeg fått bruk for begreper hentet fra poststrukturalistiske teorier. Forskere som plasserer seg eller plasseres²¹ innenfor poststrukturalistisk tenking ønsker ikke å lage fastlåste klassifiseringer og sannheter, men er opptatt av at mange ulike sannheter om verden er mulig (MacNaughton, 2005: 22). Nordin-Hultman beskriver dette som et postmoderne kunnskapssyn, hvor man problematiserer hva som til forskjellige tider og på forskjellige steder forstås som *naturlig*, *normalt* og *avvikende*, for eksempel knyttet til barns utvikling, hva som regnes som *en naturlig* eller *normal* utviklings- og læringsprosess for barn i barnehager og skoler (Nordin-Hultman, 2004: 51). Ved å bruke poststrukturalistiske teorier om kunnskap, kan eksisterende maktrelasjoner utfordres. Maktrelasjoner vil ikke bli naturalisert ved å akseptere dem som en del av en eksisterende orden, en sannhet som er gitt, men vil bli problematisert (MacNaughton, 2005: 16).

For denne studien innebærer sosialkonstruksjonistiske og poststrukturalistiske perspektiver at jeg anvender noen teoretiske begreper som lar meg analysere hvordan kunnskap produseres. Jeg bruker begrepene diskurser, makt, posisjonering og subjektivering for å ta for meg hvordan kunnskap produseres gjennom og i møter mellom

²¹ Foucault er en av dem som plasseres inn under poststrukturell tenking, uten at han selv plasserte seg der.

mennesker, for å kritisk kunne reflektere og undersøke hvilke meninger og betydninger som inngår i forståelsen av begreper som er tatt for gitt i barnehagen. Begrepene har jeg, som skrevet i kapittel 1, hentet fra Foucault og andre forfattere som er inspirert av han. Produksjon av viten og kunnskap er situert og begreper som blir brukt er sosiale konvensjoner, for eksempel «sannheter» eller forestillinger om barn. Denne produksjonen spiller en rolle fordi vi kan bruke den til å konstruere ulike relasjoner og institusjoner rundt det vi anser som *normale barn*, *anormale barn* og *forsinkete barn* (MacNaughton, 2005: 29). Ved å analysere hvordan kunnskap produseres, kan jeg undersøke og stille spørsmål ved ulike betydninger av ord som vanligvis ikke blir undersøkt. En måte å gjøre dette på er ved å undersøke dikotomier og binære motsetninger, for å se hva som står i forhold til hverandre for å skape mening. MacNaughton viser til Derrida (1976, 1978) som argumenterte for at majoriteten av de vestlige språk er avhengig av dikotomier og binære motsetninger for å produsere mening (MacNaughton, 2005: 81). Et eksempel på dette kan være begrepet kjønn som er avhengig av dikotomier som maskulin og feminin, mann og kvinne eller gutt og jente for at begrepet skal gi mening (MacNaughton, 2005: 81). Denne todelingen er også binær, ved at ordparene representerer det motsatte av hverandre, for eksempel representerer gutt en motsetning til jente; vi forstår hva et ord er fordi det står i motsetning til det andre og det gir ikke mening uten at det motsatte er tilstede (MacNaughton, 2005: 82).

3.2.2. Diskurs

Foucault beskriver diskurser som et system av representasjoner som smelter sammen språk og praksiser, en diskursens *orden*. Diskursens orden kan beskrives som et nett, eller *a tangle* (Foucault, 2002a: 195), en vase, bestående av språk og praksiser knyttet til samfunnsmessige reguleringer, institusjoner, befolkningen og individene som gjensidig på- og innvirker på hverandre. En *rådende* diskurs vil være en forståelse av at noe er riktig, naturlig og tatt for gitt innenfor en gitt kontekst. Foucault skriver at «[...] å føre en diskurs er å utøve en praksis som i sin tur er sammenvevet med andre praksiser» (Foucault, 1999a: 61). For denne studien betyr det at når jeg analyserer diskurser knyttet til barn og barnehager, så kan jeg ikke gjøre det løsrevet fra en historisk og kulturell kontekst, eller løsrevet fra etablerte hverdagspraksiser, fordi de gjensidig er med på å konstituere hverandre. Ulike diskurser knyttet til ulike syn på barn og voksne, barndom,

oppdragelse, kunnskap og barnehage vil være med på å skape ulike diskursive praksiser i barnehagen, både innad i samme barnehage, og fra barnehage til barnehage.

3.2.3. Diskursproduksjon

Diskurser produseres gjennom situerte praksiser, og vi kan bli utsatt for diskursproduksjonen på en slik måte at det oppleves kroppslig, noe Foucault beskriver i sin tildedelsesforelesning ved Collège de France 2. desember 1970. Han beskriver hvordan han kroppslig og gjennom sitt *begjær* opplever å tre inn i diskursens orden ved universitetet, og hvordan han ser for seg at hans inntreden vil bli regulert og kontrollert av institusjonen (Foucault, 1999a: 8). Han beskriver diskursen som en materiell realitet. Den materielle realiteten er nedskrevet kunnskap slik den fremkommer i f.eks. ulike fagtekster, i lovverk og ulike veiledninger, det er utformingen og bruk av bygg, ulike former for regulering av tid og det er ulike former for kontroll og overvåkning av befolkningen, en kontroll av diskursens orden. Sammen utgjør den materielle realiteten (en fysisk materialisme) og den detaljerte politisk kontrollen over kroppene gjennom ulike styringsdokumenter, en maktens mikrofysikk:

[...] Som siden det 17. århundre stadig har vunnet terreng og tenderer mot å omslutte hele samfunnslegemet. Små, men svært anvendelige knep, underfundige, tilsynelatende uskyldige, men dypt mistroiske innretninger, virkemidler hvis prinsipper man ikke vil vedkjenne seg, eller som utøver en smålig tvang – det er like fullt disse metodene som forvandlet straffesystemet ved terskelen til vår egen tidsalder. For å beskrive dem må man gjøre seg til petimeter og bry seg om småtterier. (Foucault, 2008: 124)

Maktens mikrofysikk beskrives som uklar og uttrykkes sjelden sammenhengende og systematisk, den hører ikke hjemme i statsapparatet eller i noen bestemt annen institusjon, samtidig som disse drar nytte av den (Foucault, 2008: 28). Maktens mikrofysikk består av «[...] små og finurlige teknikker, arkitekturer og forandringer [...]» (Ulleberg, 2006: 115) som brukes for å disiplinere og føye individenes kropp. Disse teknikkene, arkitekturene og de stadige forandringene er det Foucault kaller maktens materialisme som forskjellige slags institusjoner tar i bruk (Foucault, 2008: 28). Maktens materialisme, eller diskursens materielle realitet er ikke statisk, for gjennom maktens mikrofysikk foregår det en kontinuerlig diskursproduksjon.

Den kontinuerlige diskursproduksjonen består av ulike mekanismer. Foucault skriver:

Jeg antar at diskursproduksjonen i ethvert samfunn på én og samme tid blir kontrollert, sortert, organisert og fordelt ved hjelp av en mengde prosedyrer som har som funksjon å avverge dens krefter og farer, beherske dens karakter av å være en tilfeldig begivenhet og omgå dens tunge og skremmende materialitet. (Foucault, 1999a: 9)

Disse kontroll-, sorterings-, organiserings- og fordelingsmekanismene beskrives av Foucault ved hjelp av tre hovedprosedyrer for diskursproduksjonen; utelukkelsesprosedyrer, begrensingsprosedyrer og tilegnelsesprosedyrer.

Utelukkelsesprosedyrer

Under de første, utelukkelsesprosedyrer, er forbudet og *den forbudte tale* den mest kjente prosedyren. Alle vet godt at vi ikke kan si alt, ikke har rett til å si alt og ikke kan si alt i alle sammenhenger (Foucault, 1999a: 9), noe som reguleres gjennom ulike typer forbud som for eksempel tabuer og forventet atferd under ulike omstendigheter (omstendighetenes ritual), og det han kaller *det talende subjekts privilegerte og eksklusive rett*, altså hvem som kan og får si noe om hva og hva som blir tillagt vekt.

En annen utelukkelsesprosedyre blir knyttet til hva som blir regnet som galskapens tale og hva som blir regnet som fornuftig tale (Foucault, 1999a: 11). Og en tredje utelukkelsesprosedyre knytter seg til *viljen til sannhet*, altså hva som regnes som sant og falskt i ulike historiske epoker (Foucault, 1999a: 12). Felles for alle prosedyrene er at de støtter seg på institusjonelle grunnlag, hvor de forsterkes og videreføres gjennom nett av praksiser, publikasjoner, institusjoner, og gjennom hvordan de settes i verk i et samfunn gjennom hvordan de verdsettes, sorteres, fordeles og tildeles (Foucault, 1999a: 13).

Utelukkelsesprosedyrene kan være knyttet til antakelser som er tatt for gitt om barn, samfunn, barnehage, og så videre. Det kan være knyttet til spørsmål om hva rådende stemmer i barneforskningen snakker om; er det for eksempel tema som er mer kontroversielle å snakke om enn andre? Har noen forståelser forrang fremfor andre? Er det noen problemstillinger forskere ikke tematiserer, eller som ikke kan tematiseres? Utelukkelsesprosedyrene kan også knyttes til den institusjonelle støtten til forskning på og med barn, både når det gjelder finansiering, forskningsentre på universitetene og status i den akademiske verden. Det kan altså kobles til hva som finansieres og hvem som får finansiering. Foucault sier at disse utelukkelsesprosedyrene på et vis utøves utenfra (Foucault, 1999a: 15).

Begrensningsprosedyrer

Det andre og neste settet, begrensningsprosedyrer, kan beskrives som interne prosedyrer siden det er diskursene som selv utøver kontroll over seg selv «[...] i kraft av prinsipper for klassifisering, organisering og fordeling» (Foucault, 1999a: 15).

Den første begrensningsprosedyren knyttes til det Foucault beskriver som kommentaren (Foucault, 1999a: 16). Kommentaren knyttes til hvordan (de store) fortellinger blir *uttynnet* gjennom gjenfortelling, refortolkning og bruk; fortynnet, men samtidig ivaretatt. Meningene endres, utvides og skifter retning gjennom kommentarene; det skjer en uttynning, samtidig som fortellingene består og gjentas. Et annet uttynningsprinsipp for diskursen dreier seg om forfatteren, og da ikke forfatteren forstått «[...] som det talende individ som har foredratt eller skrevet en tekst, men forfatteren som grupperingsprinsipp for diskurser» (Foucault, 1999a: 17). At forfatteren tenkes som grupperingsprinsipp for diskurser, betyr ikke at Foucault forneker eksistensen av det *skrivende og intervenerende individet*, men at individet skriver innenfor en epoke som legger føringer for hva som foreskrives forfatterfunksjonen.

Forfatterprinsippet kan altså knyttes til hvilke skrive- og publikasjonspraksiser som avgrenser diskursen, til hva som skrives og som ikke skrives i en bestemt historisk epoke og til hva som blir regnet som vitenskapelig. Et eksempel på dette kan være det posthumane perspektivet som har trådt fram innenfor barnehageforskningen, se for eksempel delkapittel 2.2.4.

I tillegg til kommentaren og forfatteren, fremhever Foucault et annet viktig begrensningsprinsipp; disiplinen:

[...] disiplinen defineres ved et objektområde, et sett av metoder, en samling av påstander som betraktes som sanne, et sett regler og definisjoner, av teknikker og hjelpemidler: alt dette utgjør et slags anonymt system som står til rådighet for den som vil eller kan betjene seg av det, uten at dets mening eller gyldighet er knyttet til den som har oppfunnet det. (Foucault, 1999a: 20)

En vitenskapelig disiplin som pedagogikk blir altså begrenset av reguleringer gjennom hvilke forskningsmetoder som kan brukes, hvilke metoder som regnes for legitime for å produsere det som teller som kunnskap, og hva som teller som kunnskap. For å tilhøre en disiplin må påstandene som brukes kunne skrives inn i en teoretisk horisont (Foucault,

1999a: 20). Den teoretiske horisonten handler både om tid, sted og om hva som regnes som sant innenfor ulike vitenskapelige disipliner. Disiplinen har dermed også en kontrollfunksjon, den kontrollerer gjennom sine begrensninger: «Den fastsetter diskursens grenser ved hjelp av et identitetsspill som har form av en vedvarende reaktualisering av regler» (Foucault, 1999a: 22). Ulike teoretiske horisonter vil gjennom disiplinen få markert grenser for hva som kan regnes som sant til ulike tidspunkt og på ulike steder. Regler vil bli utfordret og forhandlet om, noen vil bli forkastet, mens andre blir beholdt.

I barnehagene kan disse begrensningsprosedyrene komme til uttrykk gjennom f.eks. valg av pedagogiske plattformer og teoretiske begrunnelser for den pedagogiske virksomheten. Det vil til ulike tider være ulike teoretiske ståsted som har stor betydning. I rammeplan for barnehager fra 2011 er det sosiokulturelle forståelser som ligger som vitenskapsteoretisk forankring, mens vi gjennom ulike programmer som tilbys barnehagen, for eksempel *De utrolige årene* (Webster-Stratton, Solberg, Okstad & Gröhn, 2007) kan identifisere påvirkning fra blant annet behaviorismen. Hvilke stemmer som til enhver tid får råde blir bestemt gjennom ulike former for begrensningsprosedyrer, gjennom forhandlinger om hva som er innenfor gjeldende tenking og gjennom forhandlinger om intensjonene med nye tanker og ideer som ligger utenfor.

Tilegnelsesprosedyrer

Den tredje gruppen av prosedyrer som er en del av den kontinuerlige diskursproduksjonen, er tilegnelsesprosedyrer. Dette er prosedyrer som bestemmer betingelsene for diskursenes iscenesettelse, pålegger individene som fører dem et visst antall regler, og på den måten ikke tillater alle adgang til diskursene (Foucault, 1999a: 22). Utgangspunktet er at for å kunne tre inn i diskursene må du tilfredsstille visse krav eller være kvalifisert til en slik posisjon. Noen diskurser fremtrer som åpne for enhver, mens andre ikke er like åpne og lette å trenge inn i. Tilegnelsesprosedyrene handler altså om regulering av hvem som får trenge inn i diskursen gjennom hvilke regler og ritualer, men også om ontologiske og epistemologiske premisser som er førende og begrensende for kunnskapsproduksjonen. Disse reguleringene kan for eksempel dreie seg om hva slags utdanninger som skal være kvalifiserende for å jobbe i barnehager, men kan også være knyttet til hvilket utdanningsnivå en forventer at barnehageansatte skal ha. Det kan være

diskusjoner knyttet til hvor stor pedagogtettheten skal være i barnehagene, hvilken pedagognorm som skal gjelde²². Når det stilles formelle krav om utdanning, så er dette altså en del av tilegnelsesprosedyrene knyttet til en barnehagefaglig diskurs. For å bli daglig leder i barnehage stilles det krav om utdanning som barnehagelærer eller annen høgskoleutdanning som gir barnehagefaglig og pedagogisk kompetanse, og for å bli pedagogisk leder er det krav om barnehagelærerutdanning, jf. § 17 og § 18 i barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2011b).

3.2.4. Diskursive praksiser

Gjennom sin utdanning er barnehagelærere formelt kvalifisert for arbeidet i barnehagen, men i tillegg til formell kompetanse, må den nye barnehagelæreren bli kjent med de ulike formelle og uformelle regler som gjelder for den enkelte barnehage. Dette er regler som er med på å danne grunnlaget for den enkelte enhets diskursive praksiser. Gjennom ulike diskurser skrives vi inn i institusjoner, tenkesett, regler og normer som vi må forholde oss til på ulike måter, og som styrer våre muligheter for handlinger på gitte områder. Det er dette Foucault kaller diskursive praksiser, som han forklarer som:

[...] a body of anonymous, historical rules, always determined in the time and space that have defined a given period, and for a given social, economic, geographical, or linguistic area, the conditions of operation of the enunciative function. (Foucault, 2002a: 131)

Foucault mener at ting betyr noe og er «sant» bare innenfor en spesifikk historisk kontekst, og viser blant annet til hvordan mentale lidelser har blitt forstått ulikt i ulike historiske perioder (Hall, 2001: 74). Hvilke diskurser om barn og barndom som råder i barnehagene, vil være med på å styre hvilke praksiser som råder der. Det kan for eksempel være diskurser om kjønn og bevegelse, hvor «sannheter» om forventet aktivitetsnivå er ulikt avhengig av om det er jenter eller gutter det handler om (Askland & Rossholt, 2009: 52). Hvis en barnehageansatt synes det er helt naturlig at en gutt er veldig aktiv «fordi han er gutt,» mens ei jente med samme aktivitetsnivå roes ned, korrigeres, så kan dette være et eksempel på hvordan diskursive praksiser henger sammen med rådende diskurser om hva det vil si å være gutt vs. jente. Diskursive praksiser, for eksempel i barnehager,

²² Se f.eks. Utdanningsforbundet, Barnehagepolitisk offensiv: <https://www.utdanningsforbundet.no/Fylkeslag/Rogaland/Lokallag/Tysvar/Barnehage/Barnehageoffensiv/en/>

konstituerer maskulinitet(er) og femininitet(er) i vårt samfunn (Askland & Rossholt, 2009: 52). Diskursene konstituerer det sosiale og dette handler ikke om statiske sannheter, men sannheter som endrer seg over tid gjennom diskursproduksjon i møter mellom mennesker, mennesker og institusjoner, og mennesker og samfunn.

Barnehagen er en institusjon hvor barnet blir innlemmet i diskursive praksiser som igjen kan sies å stå i forhold til andre diskursive praksiser, som for eksempel familien og lokalmiljøet. Den enkelte barnehages diskursive praksiser er ikke nødvendigvis lett å identifisere, men kan identifiseres gjennom å spørre personalet om hvilke valg som er tatt og hva som har påvirket valgene. Det kan for eksempel være valg knyttet til hvem som har gitt eller fått muligheter. Diskursive praksiser kan også identifiseres gjennom å observere ulike former for reguleringer av sosial praksis i hverdagen, for eksempel reguleringer knyttet til hva som er akseptabelt å si, reguleringer av hva som blir bekreftet som akseptabelt eller avvist som ikke-akseptabelt å gjøre i barnehagen. Det kan være reguleringer knyttet til hvem som får si hva, og hvem som blir hørt, til hvem som blir hysjet på, og hvem som får snakke. Gjennom opplevelser og erfaringer i møter med andre mennesker lærer mennesker å bevege seg innenfor noen rammer for foretrukket eller akseptert sosial atferd, mennesket lærer seg diskursive praksiser. Mennesket beveger seg innenfor grenser for hva som er lov å si og gjøre i ulike sammenhenger, noe som skjer uavhengig av om de er privat, på jobb eller sammen med venner. Mennesket møter disiplinærmakt i møter med andre gjennom for eksempel hvem som har lov til å si og gjøre hva, kroppen blir disiplinert og kontrollert, disiplinere og kontrollerer. Dette skjer gjennom prosedyrene for diskursproduksjon som er beskrevet over.

Diskurser og diskursproduksjon og diskursive praksiser blir interessante for denne studien når jeg knytter det opp mot det som skjer i møter mellom mennesker i barnehager.

3.2.5. Posisjonering og subjektposisjon

Som skrevet i delkapitlene 3.2.3 og 3.2.4, skaper diskursproduksjonen og de diskursive praksisene rammene for våre muligheter på ulike områder, men samtidig er ikke disse rammene determinerende for den enkeltes muligheter, fordi, som Davies og Harré (1990: 45) skriver, mennesker er aktive produsenter av sosiale og psykologiske realiteter, som aktører og subjekter som posisjonerer seg i relasjon til andre. For å understreke det

dynamiske og skapende hos individene, har Davies og Harré valgt å bruke begrepet *posisjon* i stedet for begrepet *rolle*. Posisjoneringsbegrepet fremhever det aktive individet, fremfor det mer statiske, formelle og rituelle som kan kjennetegne rollebegrepet (Davies & Harré, 1990: 43).

Subjektet og selvet forstås som en kontinuerlig pågående *selvskapning*, selvet befinner seg alltid i en tilblivelsesprosess (Nordin-Hultman, 2004: 173). Foucault sier at det er to betydninger av begrepet subjekt:

Subject to someone else by control and dependence, and tied to his own identity by a conscience or self-knowledge. Both meanings suggest a form of power that subjugates and makes subject to. (Foucault, 2000b: 331)

Når det antydes at det eksisterer en makt som både erobrer og tvinger subjektet, så antydes det samtidig at det foregår prosesser fra flere hold. Subjektet blir ikke bare påtvunget en subjektposisjon, men er også med på å erobre posisjoner. Subjektiveringsprosesser foregår gjennom hele livet, og det finnes ikke noe endelig, ferdig subjekt. Subjektet ut fra Foucaults forståelse er altså både historisk og kulturelt situert, samtidig som det hele tiden er i bevegelse gjennom konstituerende subjektivitetspraksiser. Mennesket må aktivt posisjonere seg som subjekter innenfor en orden.

Davies og Harré antar at regler er eksplisitte formuleringer av den normative orden, f.eks. i en samtale mellom spesifikke mennesker på et spesifikt sted (Davies & Harré, 1990: 44). Når barn kommer til barnehagen må de forholde seg til overenskomstene og normene som gjelder i barnehagen, men samtidig posisjonerer de seg selv. Samtidig som barna posisjonerer seg selv, er de også med på å styre og regulere andre barn og voksne i barnehagen. I barnehagen vil det dermed være et komplekst mangfold av subjektivitetspraksiser. Barn og ansatte vil gjensidig ha betydning for hvilke subjektposisjoner som stilles til disposisjon for den enkelte, det skapes ulike mulighetsfelt.

3.2.6. Diskursens treghet

Gjennom å bruke begreper som diskursproduksjon og diskursive praksiser kan det skapes inntrykk av at kunnskap og viten hele tiden forandres og skaper nye praksiser. Slik fungerer det ikke, og grunnen til det kan være at enhver diskurs vil ha en treghet, i form

av et sett «[...] regulariteter som i noen grad er selvoppretholdende ved at den avstøter andre praksiser som kan endre den,» som Neumann (2001: 133) skriver. Neumann viser til at diskurser finnes i kraft av regulariteter. Disse regularitetene kaller han for diskursens treghet, som søker å forklare hvorfor ting forblir stort sett som de har vært. Et eksempel på diskursens treghet kan være knyttet til forståelser av barn. Til tross for diskursive endringer kan det fortsatt se ut som opplysningens barn, eller forståelsen av barn og barndom som oppsto i det moderne, fortsatt preger vår forståelse av barn (James m.fl., 1998: 8). Praksiser i barnehagen har gjennom årene vært med på å konstruere regulariteter i forståelsen av og sannheter om barn, slik også Neumann påpeker:

Regulariteter oppbevares av sosiale praksiser – handlingstyper som med en viss regularitet finner sted i de og de sosiale kontekstene. Diskursens representasjoner har altså en eller annen form for sosial resonans som gjør at sosiale praksiser reproducerer dem. (Neumann, 2001: 92).

Gjennom sosiale praksiser kan det gradvis skapes forskyvninger i ulike forståelser, men samtidig vil det være en sosial resonans som holder igjen og som sørger for at mye blir ved det gamle, trygge og etablerte.

3.3. Barnehagen som disiplinerende institusjon

Et viktig aspekt ved Foucaults forståelse av styring, dreier seg om de disiplinerende eller fengselslignende institusjoner. Institusjoner som mentalsykehus, skoler og sykehus er blant dem som Foucault kaller fengselsaktige institusjoner. Disse har definerte og regulerte oppgaver knyttet til styring (disiplinering) av mennesker, og hvor målene for virksomheten er definert og formulert. Fengselsaktige institusjoner kjennetegnes ved at de har systemer for *dressur*, som ledsages av en vedvarende observasjonsvirksomhet (Foucault, 2008: 253). Gjennom en hierarkisk oppdeling i grupper, hvor en leder sørger for organisering av oppgaver, og hvor hvert medlem i gruppen har sin funksjon, organiseres hverdagen. Foucault skriver at lederne på en måte er: «[...] *atferdsteknikere: oppførselens ingeniører, individualitetens ortoped*» (Foucault, 2008: 253). Lederne har ansvaret for at menneskene i gruppen gjør det de skal og at de oppfører seg etter det som regnes som normalt. Det skapes en normaliseringsmyndighet (Foucault, 2008: 254). Overvåkingen, eller observasjonsvirksomheten, og kontrollen, skjer gjennom det Foucault beskriver som *panoptikon*. Panoptikon er utformet slik at vokteren alltid kan

holde et øye med den bevoktede, men den bevoktede vet ikke når vokteren faktisk gjør det, siden de som bevoktes (de innsatte) ikke har innsyn til vaktårnet:

Bygningens hovedfunksjon er ikke lenger å bli sett (palassenes ytre prakt) eller å bevokte det ytre rom (festningenes geometri), men å muliggjøre en indre, tydelig og detaljert kontroll – for å synliggjøre dem som holder til i bygningene selv. (Foucault, 2008: 153)

De innsatte blir disiplinert til å styre seg selv som om de hele tiden blir sett, som om det er en overvåker til stede i tårnet (Foucault, 2008: 171). Ifølge Foucault blir for eksempel selve (skole)bygningen i en slik tolkning et dressurmiddel, et bevoktningsapparat som skal ha kontroll over individenes atferd, det skal være enkelt å ha oversikt og kontroll over mange samtidig, og dette reguleres for eksempel gjennom overvåkerens posisjon i forhold til dem han/hun skal holde øye med. Ved at de innsatte ikke kan vite når de blir overvåket og kontrollert, lærer også de innsatte å styre seg selv. Hvis de blir tatt for uønsket atferd får det konsekvenser, og de innsatte lærer seg derfor å oppføre seg som om de hele tiden blir sett.

Ut fra barnehagens formål i barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2006a) finner vi både definerte og regulerte oppgaver og mål knyttet til omsorg og lek, læring og danning. Gjennom § 1 formålsparagrafen, § 2 innhold og § 3 barns rett til medvirkning i Lov om barnehager er barnehagen gitt et mandat knyttet til det pedagogisk innholdet, og ramme for hvilke verdier og hvilket syn på barn som skal være gjeldende (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Videre i rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2011c) finner vi også fagområder som legger føringer for innholdet i barnehagene. Lov om barnehager er styrende og forpliktende for arbeidet til det pedagogiske personalet i barnehagen, og er ytterligere utdypet i rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2011c). Både gjennom egne erfaringer fra barnehagen og gjennom det jeg erfarte i mitt feltarbeid, har jeg blitt oppmerksom på at mye av tiden til de ansatte i barnehagene går med til å holde og ha kontroll over virksomheten, og da spesielt kontroll over barna. Barnehager kan dermed også regnes inn som institusjoner med definerte og regulerte oppgaver knyttet til styring (disiplinering) av mennesker hvor målene for virksomheten er definert og formulert. Dette er bakgrunnen for at jeg bruker Foucaultinspirerte begreper og kan forstå barnehagen som fengselslignende institusjon. Jeg velger likevel å bruke barnehagen som disiplinerende

institusjon, siden jeg fokuserer på styringen og ikke innesperringen, noe jeg synes fengselslignende gir assosiasjoner til.

Kontroll av barn i barnehagesammenheng kan knyttes til å følge opp barn gjennom observasjoner, dokumentasjon og ulike former for styring og regulering, både på individ- og gruppenivå. Hensikten er å sikre at barna blir ivaretatt på best mulig måte og i tråd med barnehagelovens samfunnsmandat. Krav til observasjon, oppfølging og dokumentasjon av barnehagens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2011c: 55-56) kan regnes som en styringsteknikk. Barnehagens innhold og praksiser må synliggjøres for at det skal være mulig for både eiere, ansatte og foreldre å kontrollere at kravene til virksomheten er oppfylt.

Foucault skriver at for å kunne holde disiplinen må man kunne tvinge ved hjelp av blikket: «Man trenger et apparat hvor muligheten for å se i seg selv utgjør en maktfaktor, og hvor de som tvinges, er klart synlige» (Foucault, 2008: 152). Han viser hvordan teknikker for styring og disiplinering fungerer i undervisningsinstitusjoner, gjennom hvordan rommene i skolebygningen disponeres og den detaljerte styringen som foregår, både av aktiviteter og de ulike personene som møtes på skolen. De teknikkene Foucault (Foucault, 2008) trekker frem som sentrale trekk ved det han kaller det disiplinære samfunn er *inndelingens kunst, kontroll over virksomheten, organisering av genesen og kombinerings av krefter*.

Inndelingens kunst

Den første teknikken, *inndelingens kunst* (Foucault, 2008: 127), viser til at disiplinen, i betydning kontroll og styring, krever *innelukkethet* og kan knyttes til regulering av rom. Det vil si at disiplinen krever et spesielt sted som er ulikt alle andre steder og hvor hovedmålet er disiplinen. I denne studien knyttes dette stedet til barnehager. Barnehager er noe annet enn hjemmet og noe annet enn skole, både gjennom bygg og beskrivelsene av virksomheten som er gitt i Lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2006a) og Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2011c). Kroppene reguleres og disciplineres gjennom romløsninger og møblinger, *disiplinære apparater*, som handler om hvordan rom brukes og møbleres for ulike formål og for ulike aktiviteter. For barnehagen kan det handle om hvilke møbler som benyttes hvor og hvilke materialer som er tilgjengelige i hvilke rom. *Regelen om den funksjonelle plassering* (Foucault, 2008:

129), handler om at det skal være mulig å ha kontroll over hvem som har tilgang, hvem som har adgang, og kontroll over antall personer som er til stede. Her kommer også det overvåkende blikk inn. Barn og ansatte kan plasseres på en slik måte at det blir mest hensiktsmessig knyttet til målet for virksomheten, eller for aktivitetene som skal foregå i et gitt tidspunkt. Et eksempel kan være hvordan barna blir distribuert til ulike rom for å skape ro inne. I delkapittel 7.3 viser jeg et eksempel på hvordan regelen om den funksjonelle plassering og det overvåkende blikk kan komme til uttrykk i en samlingsstund.

I tillegg til at disiplinen krever et spesielt sted og regler for tilgang og adgang, er disiplinen *en rangerings og en omordnings kunst* (Foucault, 2008: 130). Alle har sin plass innenfor et nettverk av relasjoner, noen er formelle ledere, mens andre har uformelle lederposisjoner. I barnehagesammenheng kan dette knyttes til hvem som er formelle og uformelle ledere blant de ansatte, men også til hvordan barn og ansatte rangeres ut fra alder og ferdigheter, og på hvilke måter dette får betydning for organiseringen av barnehagehverdagen.

Kontroll over virksomheten

Den andre teknikken er knyttet til regulering av tiden og kalles *kontroll over virksomheten* (Foucault, 2008: 134). I barnehagen kan denne teknikken vise til hvordan tiden skal brukes og reguleres gjennom tidsplaner som dags-, ukes-, måneds- og årsplaner. Disse planene har detaljerte forskrifter for handlingens forløp. Under teknikken *kontroll over virksomheten* beskrives også *den uttømmende bruk* som et aspekt ved reguleringen av tiden, hvor maksimal hurtighet møtes med maksimal effektivitet. Tradisjonelt var dette knyttet til at man ikke skulle ligge på latsiden, men skulle jobbe for ikke å sløse bort tiden (Foucault, 2008:137). I barnehagene kan vi finne det igjen i organisering av dagen gjennom dagsrytmen, og hvordan de ansatte organiserer seg på avdelingen i for eksempel garderobesituasjonen. Bruken av tiden skal planlegges slik at den blir mest mulig effektiv. Noen legger klærne frem og hjelper barna i garderoben, mens andre rydder avdelingen eller går ut med de barna som er ferdig påkledd.

Organisering av genesen

Et tredje aspekt ved regulering av tiden er *organisering av genesen*, altså organisering av utvikling, hvor tiden «[...] inndeles i etterfølgende eller parallelle segmenter, hvorav hvert enkelt skal nå frem til et spesifisert slutt punkt» (Foucault, 2008: 140). Genesen kan i barnehagen for eksempel knyttes til barns utvikling. I følge Foucault er viktig at det foregår en gradvis opplæring, hvor det ene bygger på det andre. Det er viktig ikke å vise alle øvelsene på en gang, men at man begynner med de enkleste øvelsene og gradvis lærer seg de mer avanserte (Foucault, 2008:141). I barnehagen kan denne organiseringen knyttes til hvordan det pedagogiske personalet planlegger og gjennomfører læringsaktiviteter, og hvordan de organiserer hverdagen for å ivareta barns utvikling og læring. Denne organiseringen av genesen fungerer som en teknikk for styring og disiplinering i barnehagen, og har betydning for både barn og ansatte gjennom hva som blir forstått som gitt, naturlig, normalt, akseptert eller forventet ut fra for eksempel kjønn og alder. Dette er forståelser som vil ha betydning for hvilke aktiviteter barn blir tilbudt og i hvilken rekkefølge.

Kombinering av krefter

Den fjerde og siste teknikken som trekkes fram som sentrale trekk ved disiplinære samfunn, dreier seg om det Foucault kaller *kombinering av krefter* (Foucault, 2008: 141). I militæret, som Foucault bruker som eksempel, brukes stillingsendringer og strategisk plassering som teknikk for at den samlede virkningen skal være større enn summen av de enkeltkrefter den består av. Oppgaven for disiplinen blir å samordne bruken av elementer til en maskin med maksimal effekt. I barnehagene kan kombinering av krefter handle om hvordan bruken av tid og rom planlegges for at barnehagen skal nå de mål som er satt. Det kan for eksempel handle om vurderinger og avgjørelser rundt hvilke rom skal brukes når og hvor lenge, og hvem skal være tilstede i rommet. Foucault viser til at denne nøyaktige kombineringsen av krefter, krever et nøyaktig kommandosystem: «Det disiplinerte individets totale virksomhet skal inndeles og styres av korte og klare ordre» (Foucault, 2008:147). For barnehagene kan dette bety at det lages regler og rutiner som gjentas, og som barn og ansatte styrer og styres etter. Det kan for eksempel være rutiner knyttet til situasjoner som måltid, garderobe, samlingsstund, hvor det er faste ritualer som gjentar seg, og som barna lærer seg å forholde seg til.

Ved å bruke Foucaults begreper knyttet til styring og kontroll, viser jeg hvordan barnehageavdelingene får en funksjon knyttet til overvåkning og kontroll som kan beskrives som et *panoptikon* (Foucault, 2008). Gjennom organiseringen og lokaliseringen av hovedrommet, og distribuering av barn og ansatte, har personalet tilsynelatende kontroll over de omkringliggende rommene uten å være til stede. Disiplinen skal sitte i ryggmargen, slik at vi oppfører oss som om vi er sett hele tiden. Et virkemiddel for å oppnå disiplin er *den normaliserende sanksjon*. Det skjer blant annet ved at all atferd blir brutt ned til minste detalj, og avvik fra forventet atferd kan straffes. Foucault kaller dette disiplinærstraffen, og den har til hensikt å minske avvikene (Foucault, 2008:159). I barnehagene lages det normer for normalitet, og gjennom disse konstrueres det sannheter om barn og voksne og i siste instans om samfunnet. Slik skapes det styrbare og håndterlige normer for hva som er forventet og for normal utvikling og atferd.

Kombinasjonen av virkemidlene som skapes gjennom det hierarkiske blick og den normaliserende sanksjon fører til en særskilt metode, *eksaminasjonen*, som er et «[...] normaliserende blick, en bevoktning som gjør det mulig å stemple, klassifisere og straffe individene. En eksaminasjon gjør individene synlige på en slik måte at de kan differensieres og bli gjenstand for sanksjoner» (Foucault, 2008: 162). Knyttet til barnehage kan dette forstås gjennom hvilke typer atferd vi aksepterer i barnehagen, og hvilke typer atferd som sanksjoneres og utelukkes. Eksaminasjonen kan også knyttes opp til hva som regnes som normalutvikling og hvordan normalutvikling kontrolleres og dokumenteres. Barnehagene utsettes for et økende press på testing av måloppnåelse, både knyttet til institusjonene som helhet og til enkeltbarn. Dette kan igjen knyttes til det Foucault kaller normaliserende og disiplinerende teknologier, og han skriver at eksaminasjonen er noe av disiplinens kjerne: «Den [eksaminasjonen] manifesterer underkuelsen av dem som oppfattes som objekter, og objektgjøringen av dem som underkues. Ved eksamen og eksaminasjon blir sammenhengen mellom makt og kunnskap aller tydeligst» (Foucault, 2008: 163).

I denne studien kan eksaminasjonen blant annet knyttes til hvem som regnes å være innenfor det som normalt forventes av barna i barnehagen, hva de skal kunne, hvordan de skal oppføre seg og hvor de skal være²³.

3.3.1. Diskurser om normalitet

De ansatte og deres forventninger til barn vil ha mye å si for de rammene som blir lagt for arbeidet i barnehagen, og forventninger til og klassifiseringer av barn blir i denne studien knyttet til ulike diskurser om normalitet. De forventningene og rammene de ansatte er med på å produsere i den enkelte barnehage vil være preget av egen bakgrunn, oppvekst og av egne erfaringer fra barnehage, dagmamma og skole. Forventningene kan også være knyttet til ulike forståelser av barn og av hva barnehager skal være, de ansattes yrkesbakgrunn og utdanning (for eksempel som førskolelærer/barnehagelærer), gjeldende regelverk for barnehager, hvor barnehagen ligger (sosial kontekst), og historisk kontekst. Hvor trange eller vide rammer fagpersonene selv har opplevd vil ha betydning for de rammene de lager for andre, og for hvilke mentale rom disse rammene er med på å skape. I møter med barn, andre ansatte i barnehagen og foreldre kan disse rammene bli utfordret eller bekreftet, og gjennom sosiale forhandlinger og reforhandlinger og gjennom ulike former for motstand, vil rammer for barnehagens virksomhet og grenser for hva som regnes som normalt produseres.

I tillegg består utdanningsinstitusjonene av et helt sett av det Foucault kaller *regulated communications* knyttet til innhold og aktiviteter i institusjonene, som igjen møter og infiltrerer en rekke maktprosesser.

The activity which ensures apprenticeship and the acquisition of aptitudes or types of behavior is developed there by means of a whole ensemble of regulated communications (lessons, questions and answers, orders, exhortations, coded signs of obedience, differentiation marks of the “value” of each person and of the levels of knowledge) and by means of a whole series of power processes (enclosure, surveillance, reward and punishment, the pyramidal hierarchy). (Foucault, 1983: 218)

Regulated communications handler blant annet om hvilken kunnskap og hvilke sannheter som råder i ulike institusjoner, hvilke diskurser som kan identifiseres. I barnehager er det forventninger knyttet til normalutvikling hos barn, og det som regnes som

²³ Noe jeg kommer inn på i delkapittel 7.3.4. som blant annet omhandler hvem som blir inkludert i gruppen de som kan.

normalutvikling i tidlig barndom, blir som jeg skrev om innledningsvis i delkapittel 1.2.2, ofte knyttet til utviklingspsykologiske diskurser. Dette er noe blant andre MacNaughton (2005) problematiserer ved å fokusere på at kunnskap er: «[...] culturally prejudiced [...] and is, therefore partial, situated and local. It expresses particular knowledge/power relations and cannot be applicable universally» (MacNaughton, 2005: 23). Gjennom å kalle utviklingspsykologiske diskurser for «Minority World truths of the child», søker MacNaughton å synliggjøre at det finnes ulik kunnskap og ulike sannheter om barn og barns utvikling (MacNaughton, 2005: 23). Ved å gjøre et slikt analytisk grep, problematiserer MacNaughton at vitenskapelige sannheter fra minoriteten av verdens befolkning representert ved (rike) kapitalistiske, industrielle land, ignorerer eller bringer til taushet sannheter om barn fra fattigere land, «Majority Word». Gjennom å klassifisere barn som enten innenfor/utenfor normalutvikling skapes det inkludering og ekskludering gjennom normalisering og disiplinering, «Developmental truths became an instrument of discipline (MacNaughton, 2005: 34)». Hvilke sannheter som råder får betydning for sosiale praksiser mellom mennesker.

3.3.2. Å styre kroppen – «docile bodies»

Foucault skriver om *docile bodies* (den føyelige kroppen) (Foucault, 2008: 121), og viser til hvordan menneskekroppen historisk har vært både objekt og mål for makt og styring. Samfunnet har til ulike tider og på ulike plan bruk for mange kompetanser, noe som gjenspeiles bl.a. i arbeidet med planer for skoler og barnehager. Planene legger føringer for hvordan kroppene kan trenes, øves og disiplineres for å bli nyttige, eller som det står i rammeplan for barnehager, for å sikre helhetlig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011c). I barnehagen lærer både barn og voksne å styre kroppene sine, slik at de får lydige eller føyelige kropp, *docile bodies* (Foucault, 2008: 122), som passer inn i (den vestlige) samfunnsordenen. Det kan handle om at naser tørkes, hender vaskes, urolige kropp roes ned. De ansatte jobber systematisk med å forandre handlingene til munner som biter eller hender som slår.

Gjennom inndeling av rom, kontroll over tiden, overvåkning (med blikket) og en kombinasjon av disse teknikkene, styres og reguleres menneskene, de disiplineres. Det kan være reguleringer knyttet til hvem som har lov til å gjøre hva og hvor, og til når det skal og kan gjøres. Dette handler om ulike måter å styre og regulere kroppene på. Foucault

beskriver dette som disiplinering av kroppene gjennom styring og reguleringer av tid og rom (Foucault, 2008: 65), av *space, disciplinary spaces* (Zieleniec, 2007: 125). Kroppene disiplineres ikke bare fysisk, men også mentalt, det skapes en styringsmentalitet (Foucault, 2002c: 10), som kan beskrives som en styring av styringen, *the conduct of conduct* (Ailwood, 2003: 286). Kroppene skal bli lydige kropp, *docile bodies* (Foucault, 2008: 122).

Foucaults beskrivelse av disiplin kan i barnehagene kjennes igjen ved for eksempel måltidene, i garderoben, ved planlagte aktiviteter, i samlingsstund og i lek. Når barna blir bedt om å sitte i ro, ikke løpe inne eller ikke tulle med klærne, kan det være en måte å få barnas kropp til å oppføre seg i tråd med de regler og normer som er i barnehagen. Kropper kan føre med seg uro, og derfor må de lære seg å bli styrt og styre seg selv. De ansatte lærer seg normer for stemmebruk, ordbruk og kroppsspråk, de lærer å styre seg innenfor rammene for hva som er forventet av ansatte i en pedagogisk virksomhet. Det er slik disiplin og styringsteknikker kan gjøre seg gjeldende i sosiale praksiser i barnehager. Kroppene disiplineres ikke (lenger) gjennom fysisk avstraffelse eller tvang, men gjennom reguleringer av atferd, gjennom ulike styringsteknikker.

Møter mellom mennesker, mellommenneskelige relasjoner, styres og reguleres gjennom inkluderende/ekskluderende praksiser, gjennom klassifisering, differensiering, normalisering og lignende maktprosesser (Gore, 1998: 231). Gore (1998) har identifisert åtte styringsteknikker²⁴ som blir brukt i pedagogiske sammenhenger; *Surveillance, normalization, exclusion, classification, distribution, individualization, totalization og regulation*. En viktig fellesnevner er at kroppen blir et konkret mål for ulike styringsteknikker. Jeg finner disse styringsteknikkene interessante for denne studien for å undersøke hva som skjer i møter mellom mennesker.

3.3.3. Styring og kontroll eller ikke? – det pedagogiske paradoks

Å diskutere ulike former for styring og kontroll i barnehagen, reiser også et spørsmål om det kan tenkes pedagogiske institusjoner uten noen former for styring? Løvlie skriver at

²⁴ Se delkapittel 3.4.3 for en beskrivelse av disse teknikkene og delkapittel 4.7 for hvordan jeg vil bruke dem i denne studien.

pedagogikken har sine paradokser, og at pedagogikken har slitt med umulige idealer fra Rousseau til i dag:

Det gode mennesket og den gode hensikt som mål og drivkraft i pedagogikken. Idealene for den gode oppdragelsen finnes både i skolens formålsformuleringer og i solskinnfortellingene om den gode lærer. Imens har motsetningen mellom det ønskelige og det mulige i oppdragelsen forblitt pedagogikkens grunnleggende problem. (Løvlie, 2013: 15)

Det pedagogiske paradoks blir beskrevet som motsetningen mellom det ønskelige og det mulige i oppdragelsen. Løvlie skriver at den likefremme oppdragelsen er direkte og instrumentell: «Den dreier seg om å handle korrekt for å virkeliggjøre pedagogiske målsettinger gjennom det som i dag kalles målstyring» (Løvlie, 2013: 16). I motsetning til den likefremme oppdragelsen, vil den paradoksale oppdragelsen oppfordre til refleksjon (Løvlie, 2013: 16). Det pedagogiske paradoks handler om forholdet mellom å være fri og å bli bestemt over, og beskrives som det åpne spørsmålet som ber om et svar, men som ennå ikke har funnet det. Paradokset forholder seg dermed refleksivt til det åpne spørsmålet, ved å være spørrende, selvkritisk og skapende (Løvlie, 2013: 19). For pedagoger handler det pedagogiske paradoks om balansen mellom: «[...] frihet og tvang, makt og avmakt, myndighet og umyndighet» (Løvlie, 2013: 20). Paradokset kan identifiseres i Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2011a), gjennom kravene til de ansatte og barnehagen som institusjon sett opp mot krav om barns rett til medvirkning. Det handler om en balansegang som stiller krav til de ansattes refleksjoner over egne og barns posisjoner i barnehagen.

Tullgren (2004) har i sin doktoravhandling drøftet om det er problematisk at barn blir styrt i barnehagen slik hun har beskrevet. Hun skriver at problemet i første omgang ikke er styringen og maktutøvelsen i seg selv, men at styringen har blitt usynliggjort og at den er omgitt av sannheter som er tatt for gitt (Tullgren, 2004: 123). Hun skriver at det handler ikke om at barn og lek skal slippes helt fri, om at pedagoger skal slutte å styre barn eller om det i det hele tatt er mulig å slutte å styre barn. Det handler om å synliggjøre den styringen som foregår, de diskurser som råder og reflektere over hvordan makten anvendes i pedagogiske institusjoner.

3.3.4. Omsorg og makt

I barnehagene består hverdagen av omsorg gjennom tette og komplekse relasjoner og møter mellom mennesker, både voksne og barn, og i Lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2006a: § 1) og Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2011c: 8) er omsorg definert som en del av barnehagens kjernevirksomhet. Fokuset på omsorg gjør at makt kan fremstå som fjernt fra praksiser i barnehagen. Makt blir gjerne forstått som undertrykkende og som overmakt, noe man ønsker å ta avstand fra eller vil fjerne. Samtidig som makt kan fremstå som uforenelig med omsorg, utøves det ulike former for styring i møter mellom mennesker. Styring gjennom finurlige teknikker for å holde orden og for å styre mot ønsket atferd. Denne styringen foregår gjennom ulike former for reguleringer knyttet til oppdragelse og omsorg som har som hovedmål å sikre barn gode oppvekst- og utviklingsmuligheter basert på gitte standarder bl.a. gitt i Lov om barnehager.

Dean knytter våre forestillinger om omsorg til Foucaults begrep pastoralmakt. Dean mener at det neppe er kontroversielt å hevde at en sentral kilde til bekymringen for individene og befolkningens velferd kan finnes i kristendommens utvikling av pastorale styringsteknikker (Dean, 2006: 135). Utdannelse og forsørgelse av fattige og syke har frem til de siste par hundre år vært drevet i regi av kirken, og det er forløperen til det vi i dag kjenner som velferdsstaten (Dean, 2006: 135). Pastoralmaktens virkninger intensiveres gjennom det Foucault kalte biopolitikk (Dean, 2006: 137), det vil si ulike reguleringer av subjekters atferd. Foucault skriver at vi kan kalle utøvelsen av disse maktteknikkene for *the pastoral power* (Foucault, 1983: 213): «Dersom staten er en sentralisert og sentraliserende makts form, kan man kalle denne formen, pastoratet, den individualiserende makt» (Foucault, 2002c: 75). Denne individualiserende makten har endret seg over tid, og Foucault skriver at denne endringen har ført til at pastoral power som før bare var knyttet til klart definerte religiøse institusjoner, nå har spredt seg langt utover disse:

And this implies that power of a pastoral type, which over centuries – for more than a millennium – had been linked to a defined religious institution, suddenly spread out into the whole social body; it found support in a multitude of institutions. And, instead of a pastoral power and a political power, more or less linked to each other, more or less rival, there was an individualizing “tactic”

which characterized a series of powers: those of the family, medicine, psychiatry, education and employers. (Foucault, 1983: 215)

Bekjennelse og forsakelse er teknikker som beskrives som pastorale teknikker. Disse teknikkene kan vi kjenne igjen i nåtidens former for ekspertise, spesielt knyttet til det som kalles psyk-disiplinene, for eksempel pedagogikk, rådgivning, sosialt arbeid og andre former for terapi (Dean, 2006: 137). Den milde bekjennelsen kan vi også kjenne igjen i medarbeidersamtaler, i veiledning og samtaler med barn. I mange barnehager har personalet tatt i bruk barnesamtaler, som er samtaler mellom ansatte og barn i barnehagene, hvor målet er at barn skal ha innflytelse på egen hverdag i barnehagen. I barnesamtalen skal barnet si hva de liker å gjøre, hva de ønsker å gjøre mer eller mindre av, om de har venner og hvem de er venner med. Samtidig er det et element av kontroll i dette, gjennom bekjennelsen av egne ønsker, tanker og ideer, skapes det en forpliktelse til selvstyring. Den som bekjenner må samtidig finne en løsning for hvordan ønsket kan oppnås. Den bekjennende lærer seg selvstyring. Gjennom barnesamtaler vil barn være med på å regulere og posisjonere seg selv og sine ønsker i hverdagen. Samtidig posisjonere barna andre barn og ansatte i barnehagen gjennom hvem og hva de velger å si noe om, og hvilke krav og forventninger de stiller til seg selv og andre. Krav og forventninger barn stiller til seg selv og andre, vil blant annet være knyttet til hvilken mentalitet som er knyttet til styring og regulering av mennesker i de ulike barnehagene. Det handler om hvor de ulike barnehagene setter rammer og grenser for hvilke muligheter som finnes for den enkelte i hverdagen, det Foucault kaller styringsmentalitet.

3.4. Styringsmentalitet

I en forelesning fra 1. februar 1978, viser Foucault gjennom en analyse av *pastoral power*¹ og politi veien frem til begrepet styringsmentalitet (Foucault, 2002c: 7), og hvordan mentaliteter knyttet til regulering av atferd har etablert seg gjennom historiske *mulighetsbetingelser*. Foucault viser hvordan historiske betingelser ikke har skapt én modalitet knyttet til makt, men viser gjennom ulike modeller som disiplinærmakt, biomakt/biopolitikk, pastoral power og styringsmentalitet, ulike modaliteter knyttet til makt (Foucault, 2000a: 326). Foucault viser til at styringen og reguleringen av befolkningen gjennomsyrrer hele samfunnet, både gjennom disiplinerende institusjoner

som barnehager, skoler og andre institusjoner, det som han kaller for fengselslignende institusjoner, men også gjennom samfunnets orden.

Som jeg skrev i kapittel 2, så bruker jeg forfattere som har (videre)utviklet og operasjonalisert begrepet etter Foucault, blant andre Miller og Rose (2008) i min teoretiske forståelse av styringsmentalitet. Det jeg henter fra dem til denne studien er deres deling av styringsmentalitet, eller kunsten å styre, i to distinkte aspekter: Det første aspektet kalte de *rasjonaliteter eller programmer for styring*, og det andre aspektet betegnet de som *teknologier*. Rasjonaliteter beskrives som måter å tenke på, måter å gjøre virkeligheten tenkbar, på en slik måte at den blir mottagelig for kalkulering og programmering. Det diskuteres ikke én rasjonalitet for styring, men det er flere rasjonaliteter som virker samtidig: «We used the term ‘rationalities’ to indicate that there was not *a* rationality, against which to posit an irrational, but varieties of rationality, forms of reason» (Miller & Rose, 2008: 16; utheving i original). Miller og Rose hadde fokus på hva som blir beskrevet som sannferdig eller ekte kunnskap, altså kunnskap som får status som sannhet og som orienterer seg innenfor normer for å eliminere feil. Deres fokus var altså på hvordan erfaring (*experience*) ble gjort tilgjengelig for tanken, for å bli tenkt, og de konsekvenser det kan få å systematisere ting og personer under bestemte beskrivelser eller merkelapper som galskap, fattigdom, kriminalitet osv. (Miller & Rose, 2008: 16).

Det andre aspektet Miller og Rose beskriver er teknologier for styring: «Technologies were assemblages of persons, techniques, institutions, instruments for the conducting of conduct» (Miller & Rose, 2008: 16). For å kunne operasjonaliseres, må rasjonalitetene finne noen måter å realisere seg på, rasjonalitetene må gjøres instrumentelle. Miller og Rose har kalt disse teknologiene *menneskelige teknologier* (Miller & Rose, 2008: 16). Disse menneskelige teknologiene refererer til alle de system, verktøy, teknikker, personell, materialer og apparater som gjør det mulig for autoriteter å forestille seg, og innvirke på, styring av personer, både individuelt og kollektivt. Apparater brukes her i betydning *apparatuses*, og Rabinow og Rose viser til Foucault (1994)²⁵ som definerer *apparatuses* som:

²⁵ Jeg har valgt å bruke sekundærreferanse på denne, siden primærreferansen fra *Dits et écrits* ikke er oversatt til engelsk.

[...] a resolutely heterogeneous grouping composing discourses, institutions, architectural arrangements, policy decisions, laws, administrative measures, scientific statements, philosophic, moral and philanthropic propositions; in sum, the said and the not-said, these are the elements of the apparatus. The apparatus itself is the network that can be established between these elements. (Rabinow & Rose, 2003: 10)

Gjennom å bruke disse teknologiene for styring, muliggjøres styring fra steder langt unna, «*Government at a distance*,» som Miller og Rose løst har lånt fra Latour (Miller & Rose, 2008: 16). Samtidig som Miller og Rose skiller mellom rasjonaliteter (tanker) og teknologier (intervensjoner) for styring, presiserer de at dette er to uatskillelige dimensjoner som kan brukes for å karakterisere og analysere *governmentalities*, styringsmentaliteter. For denne studien vil denne todelingen fungere som et analyseverktøy for å undersøke dynamikken mellom rasjonaliteter og teknologier i det pedagogiske arbeidet i barnehagehverdagen.

Min studie er rettet mot barnehager, og som skrevet i kapittel 2, følger jeg Ailwood (2003) og Gore (1998) i bruken av governmentality og styring i møter med små barn og barnehagekonteksten. Også Ailwood (Ailwood, 2003) bruker Rose i sin forståelse av governmentality, og skriver:

Studies of governmentality are essentially practical; they consider how subjects come to be produced as thinkable and manageable. Rose (1999) refers to the practical ways in which we are all governed and govern as technologies of governmentality. He suggested that technologies of governmentality are those tactics, strategies, ideas and knowledges that delimit and shape 'conduct in the hope of producing certain desired effects and averting certain undesired events'. (Rose, 1999: 52 i Ailwood, 2003: 287)

Ailwood bruker governmentality som perspektiv for å vise hvordan dominerende diskurser om lek virker styrende på barn og voksne i *early childhood settings*. Gjennom studier av ulike forståelser av lek (Play), viser Ailwood hvordan leken kan forstås som teknologi knyttet til styringsmentalitet, ved at lek blir forstått som en viktig taktikk i styringen av barn i barnehagen (Ailwood, 2003: 287). For min studie blir spesielt det Ailwood skriver om hvordan utviklingen av styringsteknologier skjer, viktig:

Language and knowledge are essential to the production of technologies of governmentality. The establishment of a language and the spread of particular knowledges make available frameworks within which subjects can come to be thinkable and manageable. In producing such frameworks

of 'knowability', particular tactics and strategies – or technologies of governmentality – become established and normalised. (Ailwood, 2003: 287)

Leken har, ifølge Ailwood, utviklet seg til å bli et styringsredskap, både gjennom den kunnskapen den representerer og gjennom hvilke aktiviteter som regnes som viktige. Dette viser Ailwood ved å skrive om hvordan det dominerende språket, kunnskapen og diskursene knyttet til lek i *early childhood education*, har skiftet, fusjonert, koagulert eller forsvunnet i løpet av de siste 150 år. Som et eksempel viser Ailwood til tre diskurser om lek som har vært spesielt dominerende i litteratur om tidlig barndom; «1) a romantic/nostalgic discourse, 2) a play characteristics discourse, and 3) a developmental discourse (Ailwood, 2003: 288). Disse endringene skjer både gjennom den politikken som føres, gjennom forskning, common-sense kunnskap, økonomiske prinsipper og populærkultur. Alle disse faktorene har bidratt til produksjonen av diskurser som har som funksjon å regulere de mulighetsbetingelser og *technologies of governmentality* som er tilgjengelig i *pre-school classrooms* (Ailwood, 2003: 294). I artikkelen viser hun hvordan leken har utviklet seg som to gjensidig konstituerende teknologier for styringsmentalitet, det hun beskriver som *the rationalising of play and the observation of play*:

The rationalising of play refers to the languages and knowledges that are used to talk and think about play in early childhood educational settings. The observation of play manages both adults and children, delimiting (in part) the kind of activities that early childhood teachers undertake and the kind of activities that are considered important for young children. These two technologies of governmentality have been, and remain, central to the ways in which adults constructs and manage early childhood education. (Ailwood, 2003: 294)

For denne studien betyr det at jeg ved å identifisere og analysere språket og praksisene i barnehagene, vil kunne identifisere hvordan og hvilke teknologier som blir etablert og normalisert. Med det mener jeg en empirisk analyse av diskursproduksjonen i en barnehage, hva fremstår som rådende diskurser gjennom barnehagens planer (hva som regnes som sann kunnskap) og hvilke praksiser kan observeres.

3.4.1. Makt og maktrelasjoner

Foucault utviklet en makt-vitenteori, hvor makten fremstår som produktiv ved at den frembringer noe reelt, nemlig emneområder og sannhetsritualer (Foucault, 2008: 170). Foucaults forståelse av makt er en forståelse som skiller seg fra en forståelse av makt som

overmakt eller det å ha makt over noen. Med makt mener han ikke “*Makten*” med stor M, det vil si makt «[...] forstått som mengden av institusjoner og apparater som sikrer at borgerne underkaster seg en gitt stat» (Foucault, 1999c: 103). Foucault sikter heller ikke til et generelt system for herredømme som utøves av en person eller gruppe, for å skape en form for underkastelse, men han ser makten som allestedsnærværende:

[...] fordi den oppstår i hvert øyeblikk, i ethvert punkt eller snarere i enhver relasjon mellom et punkt og et annet. Makten er overalt. Dette skyldes ikke at den omfatter alt, det skyldes at den kommer alle steder fra. [...] Makten er ikke en institusjon og den er ikke en struktur, den er ikke en bestemt styrke som bestemte skulle være utstyrt med: Den er navnet man setter på en kompleks strategisk situasjon i et gitt samfunn. (Foucault, 1999c: 104)

Denne strategiske situasjonen betyr ifølge Foucault at makt ikke kan lokaliseres til noe sted eller til noen person. Det betyr at det er ikke noen som eier makten, eller som kan ha makten:

Makten er desentralisert, den er dynamisk og overalt og løper gjennom absolutt alle forhold, den er et finmasket og uopløselig, tett nett av relasjoner, den innebærer uopphørlig kamp og konfrontasjon, men løper så å si sitt løp i hver lille tråd i våre sosiale relasjoner og er nedfelt i hver fiber i våre kropper. (Foucault, 2008: XIX)

Som samfunnsborgere kan man ikke unngå å komme i kontakt med makt, fordi man inngår i maktrelasjoner gjennom å være samfunnsborgere. Enkeltpersoner kan ikke ha makten, men makten utspiller seg gjennom maktrelasjoner (Foucault, 2000a: 340). Gjennom maktrelasjoner blir vi innvevd i *a tangle* av ulike diskursive praksiser som vi hele tiden er en del av og som vi må forholde oss til (Foucault, 2002a: 195). Gjennom makten produseres rammene og kategoriene vi tenker innenfor, for hva vi oppfatter som sant og riktig eller som usant og uriktig:

What makes power hold good, what makes it accepted, is simply the fact that it doesn't only weigh on us as a force that says no; it also traverses and produces things, it induces pleasure, forms knowledge, produces discourses. It needs to be considered as a productive network that runs through the whole social body, much more than as a negative instance whose function is repression. (Foucault & Gordon, 1980: 120)

I hverdagen veves vi inn i maktstrukturer og utsettes for ulike *maktstrategier* og erfarer hva som er passende og forventet i ulike møter. Disse møtene virker både styrende og disiplinierende på oss, gjennom disse handlingene struktureres vårt mulighetsfelt og «[...]

the field of other possible actions» (Foucault, 1983: 222). Vi kan altså ikke unngå makten, for ved å være deltakere i et samfunn inngår vi i maktrelasjoner som er dypt forankret i de sosiale sammenhenger vi inngår i (Foucault, 1983: 222). Foucault skriver at både hvilke former for styring og i hvilke spesifikke situasjoner styring av befolkningen foregår på i et samfunn, er mangfoldige: «They are superimposed, they cross, impose their own limits, sometimes cancel one another out, sometimes reinforce one another» (Foucault, 1983: 224). I maktrelasjoner utøves makt aldri som en selvstendig relasjon, men er alltid innebygget i andre relasjoner, for eksempel handler relasjoner mellom ansatte og barn i barnehager også om relasjoner mellom individer og grupper, relasjoner til foreldre og foreldrenes relasjoner til barnehagen og relasjoner mellom institusjoner. Det handler om hvordan krav og forventninger fra ulike hold, som foreldre, barn, eiere, myndigheter, blir omsatt i praksis og får betydninger for personalets arbeid med barn i barnehagen. Hvordan krav og forventninger blir omsatt av personalet får dermed betydning for de relasjoner barn og ansatte inngår i, men også for barns muligheter i barnehagen.

Foucault viser til hvordan maktrelasjoner i vår samtid har kommet mer og mer under statlig kontroll, gjennom ulike pedagogiske, juridiske, økonomiske og familiære systemer. Vi disiplineres innenfor en orden som styrer og regulerer hva kroppene kan gjøre. Gjennom maktrelasjoner produseres de mulighetsfelt vi som mennesker kan operere innenfor:

To govern, in this sense, is to structure the possible field of action of others. When one defines the exercise of power as a mode of action upon the actions of others, when one characterizes these actions by the government of men by other men – in the broadest sense of the term – one includes an important element: freedom. (Foucault, 1983: 221; 2000a: 341)

Ved å tenke at makten utspiller seg i styring av mennesker gjennom andre mennesker, forutsetter Foucault at mennesket er fritt til å utføre disse handlingene. Hvis personen er underlagt slaveri eller tvang, er det ikke lenger maktrelasjoner, men overmakt det handler om. I maktrelasjoner vil menneskene være styrt av andre og hverandre, samtidig som det er fritt til å utøve motstand. Jeg kommer tilbake til det i delkapittel 3.4.2.

Dersom makt ensidig forstås som noe som må unngås i barnehager, vil samtidig blikket for maktutøvelsen som foregår i alle relasjoner bli borte, og muligheten til å reflektere

kritisk over maktutøvelsen i egen virksomhet likeså. Gjennom maktrelasjoner vil vi i møter med andre mennesker erfare at det finnes ulike former for akseptert og ikke akseptert sosial atferd, både uttrykt eksplisitt gjennom skriftlige og muntlige regler, men også implisitt gjennom de reglene som blir omtalt som «det som sitter i veggene». Regler som er blitt etablert i barnehagen gjennom diskursive praksiser.

3.4.2. Motstand, styring og selvstyring

Foucault skriver at alle maktrelasjoner involverer (potensielt) konfronterende strategier, *a strategy of struggle*, som inneholder midler for flukt eller *possible flight* (Foucault, 1983: 225). Det vil ikke være mulig for maktrelasjoner å eksistere uten ulydighet og uten motstand, skriver Foucault. Gjennom motstand er vi aktive i vår egen selvskapning, vi lar oss dermed ikke passivt regulere. Det finnes makt og motstand i alle relasjoner, og etter hvert lærer vi gjennom møter med andre å styre både oss selv og andre innenfor ulike sosiale kontekster: «Der det er makt, er det motstand, og likevel, eller snarere på grunn av dette, befinner denne motstanden seg aldri i en utvendig posisjon i forhold til makten» (Foucault, 1999c: 106). Foucault skriver at motstandspunktene er til stede overalt i maktnettet, og at i maktrelasjonene spiller disse motstandspunktene rollen som motstander, skyteskive, støtte og holdepunkt. Det finnes derfor ikke *ett* sted for den store «avvisningen,» men et mangfold av motstandsformer:

[...] som hver er av et særegent slag: mulige, nødvendige, usannsynlige, spontane, ville, ensomme, samordnede, krypende, voldelige, uforsonlige, kompromissvillige, egoistiske eller offervillige [...] De utgjør den andre polen i maktrelasjonene. De skriver seg inn i maktrelasjonene som deres reduserte motpart. (Foucault, 1999c: 107)

Gjennom motstandspunktene i maktrelasjonene forskyves, fornyes og skapes kunnskap Foucault skriver at motstandspunktene, -knutene, -sentrene, er spredd utover i maktnettet: «[...] med større eller mindre tetthet i tid og rom, av og til mobiliserer de grupper eller individer på en avgjørende måte, de oppildner bestemte punkter på kroppen, bestemte tidspunkter i livet, bestemte atferdstyper» (Foucault, 1999c: 107). Vi kan dermed ikke skrive inn barn og voksne som atskilte motpoler i barnehagen, hvor barn utøver motstand mot voksne som utøver makt. I stedet må vi tenke oss barnehagen som «a tangle» (Foucault, 2002a: 195), en floke eller en vase av relasjoner, hvor barn og voksne gjennom ulike møter både innad i barnehagen og i møter med omgivelsene rundt, beveger seg

innenfor ulike maktrelasjoner. Både barn og voksne kan utøve motstand ved å utfordre og stille spørsmål ved regler og grenser, kanskje også i kombinasjon med fysisk ulydighet. Gjennom en slik motstand utfordres de ulike posisjonene i barnehagen. I møter mellom mennesker skjer det forhandlinger om posisjoner hvor vi tillater hverandre ulike posisjoner. Vi styrer og kontrollerer hverandre, vi blir utsatt for kontroll og utøver kontroll, og vi styrer oss selv gjennom selvregulering passende for ulike situasjoner.

I denne studien fokuseres det på styring av barns mulighetsfelt i barnehager, barna styres og disiplineres i retning av det som regnes som riktige praksiser. Gjennom diskursive praksiser blir menneskene styrt og kontrollert gjennom omfattende og detaljerte ordninger i det Foucault kaller det disiplinære samfunnet. Barnehagen blir en disiplinerende institusjon ikke bare for barna, men også for ansatte og for foreldre. Det som regnes som riktige praksiser kan styres og reguleres gjennom rutinebeskrivelser, gjennom møter, gjennom regler for hva som er tillatt/ikke tillatt for kroppene å gjøre, gjennom sosial kontroll, gjennom bruk av rom og gjennom aksepterte valg av aktiviteter.

3.4.3. Å identifisere maktrelasjoner i barnehagepedagogisk sammenheng

Som skrevet over, fokuserer jeg i denne studien på styring av barns mulighetsfelt i barnehagen. For å undersøke hvordan styring i barnehagen foregår, fant jeg et nyttig verktøy i Gores analyser av maktrelasjoner i pedagogisk sammenheng. Gore har gjort en analyse av maktrelasjoner i pedagogisk sammenheng for å vise hvordan makt fungerer på mikronivå gjennom bruk av åtte ulike styringsteknikker (Gore, 1998: 231); *surveillance*, *normalization*, *exclusion*, *classification*, *distribution*, *individualization*, *totalization* og *regulation*. Gore har identifisert disse teknikkene i de pedagogiske interaksjonene på en rekke undervisningssteder. Jeg fant det derfor spennende å ta utgangspunkt i nettopp disse styringsteknikkene i undersøkelsen av maktrelasjoner i mine feltbarnehager.

Den første styringsteknikken Gore identifiserer er *overvåkning*, i betydning: «[...] supervising, closely observing, watching, threatening to watch, or expecting to be watched» (Gore, 1998: 235). Gore skriver at overvåkning gjør det mulig å skille ut individene, å regulere atferd og gjør det også mulig å sammenligne individene (Gore, 1998: 236). I en barnehage kan dette handle om hvordan barn styres i

barnehagehverdagen gjennom veiledning, observasjoner og sanksjoner. Barna kan bli styrt i retning av de aktiviteter som regnes som ønskelige av de ansatte.

Den andre teknikken er *normalisering*: «[...] invoking, requiring, setting, or conforming to a standard – defining the normal» (Gore, 1998: 237). Normalisering handler om hvilke «sannheter» som tas for gitt i barnehagen, for eksempel gjennom hva som regnes som normal utvikling og atferd. Sannheter knyttet til hva som er normalt at barn og voksne gjør i denne barnehagen, hvor de skal være og hva som regnes som viktig, vil være med på å styre hvordan barn og voksne kan posisjonere seg. Et eksempel på normalisering i barnehagen kan være hva pedagogene forventer er aldersadekvate og kjønns(stereo)typiske aktiviteter. Et annet kan være hva som regnes som normalutvikling, som måles og dokumenteres ved bruk av ulike typer kartleggingskjema, for eksempel TRAS²⁶ (Espenakk m.fl., 2011). Ved bruk av TRAS måles barna ut fra forventet språkutvikling, en normalutvikling. Normalisering handler også om hva som er forventet som normal oppførsel, hvilke normer, verdier, holdninger og kunnskap vi som pedagoger representerer, men også som vi forventer at barna skal lære seg: «Education is about teaching of norms – norms of behavior, of attitudes, of knowledge» (Gore, 1998: 237).

Den tredje teknikken Gore beskriver er *ekskludering* som beskrives som: «[...] a technique for tracing the limits that will define difference, defining boundaries, setting zones» (Gore, 1998: 238). Gore skriver at teknikker for eksklusjon er gjennomtrengende i pedagogikken, og viser til Tylers studie (Tyler, 1993 i Gore, 1998: 238) som peker på at allerede i barnehager blir enkelte barn, noen kvaliteter (*dispositions*) og noen typer oppførsel, konstruert som bedre eller som aksepterte, mens andre raskt blir ekskludert.

Den fjerde teknikken er *klassifisering* og den handler om å differensiere: «[...] groups or individual from one another, classifying them, classifying oneself [...]» (Gore, 1998: 239). Det handler om hvordan vi klassifiserer kunnskap som for eksempel nyttig eller unyttig, viktig eller uviktig, men det handler også om hvordan vi rangerer og klassifiserer individer eller grupper. Gore skriver:

[...] pedagogy proceeds via classificatory mechanisms – the classification of knowledge, the ranking and classification of individuals and groups. A whole tradition of educational research has

²⁶ Tidlig Registrering Av Språkutvikling. Kartleggingskjema for å registrere tidlig språkutvikling.

addressed problems associated with the reproductive sorting functions of schools. Examining specific micro-practices of classification may be one way of intervening in these problems. (Gore, 1998: 240)

Dette betyr at hvis det rettes et forskningsfokus på de klassifiseringene som gjøres i en gruppe, kan det skapes bevissthet om hvordan barna klassifiseres og hvem som blir klassifisert som hva. Både egne og andres praksiser med klassifiseringer og rangeringer av kunnskap og barn, kan synliggjøres gjennom observasjon og refleksjoner.

Den femte teknikken Gore beskriver er *distribusjon* som i denne sammenheng viser til: «[...] the distribution of bodies in space – arranging, isolating, separating, ranking [...]» (Gore, 1998: 240). Foucault argumenterer for at denne distribusjonen av kroppene bidrar til: «[...] the functioning of disciplinary power» (Gore, 1998: 240). Disiplinærmakt som består av ulike former for kontroll kan oppnås gjennom fysisk fordeling, utdeling eller spredning. Det kan for eksempel være hvordan barn plasseres ved måltider eller i samlingsstund i barnehagen, hvor pedagogene velger å plassere aktiviteter og hvem som får være med. Det kan også være hvordan de ansatte i barnehagen velger å bevege seg rundt i rommet, og hvilket rom det skapes for barns mulighet til å bevege kroppene sine.

Den sjette teknikken er *individualisering* og beskrives som teknikken som handler om å differensiere innenfor en gruppe ved at et subjekt trekkes frem eller ut. Man bruker gruppen som målestokk for hvordan enkeltindividene måles, for eksempel: «I forhold til de andre jentene er Lisa flinkere/dårligere til å løpe», «jeg er bekymret for Hilde, for i forhold til de andre barna som er like gamle prater hun dårlig», «det er bare bråk med Alva». Men individualisering handler også om å se og fremheve det enkelte barnet innenfor en gruppe for eksempel ved bursdager, og er et nødvendig redskap for å ivareta enkeltbarnet. Ved at pedagoger reflekterer over hva de gjør når de «ser» og observerer, kan det undersøkes hvordan de forventningene som er bygd opp rundt hvert barn kan ha betydning for hva pedagogen ser. Disse forventningene sammen med de ansattes og barns tidligere erfaringer, vil skape ulike sett med briller for hva som blir lagt merke til hos ulike barn.

Den sjuende teknikken er *totalisering*, som innebærer å begrepsfeste karakteristika på hele grupper og overse individuelle forskjeller (kollektivisering), for eksempel: «det er typisk for alle jentene her å [...]», «6-åringene liker å [...]». Totalisering handler også om

å skape en vi-følelse, en gruppefølelse, et vi til forskjell fra dem, de andre, men også for å beskrive hva som var en kollektiv forventning til aktiviteten i rommet (Gore, 1998: 243).

Og til slutt, den åttende teknikken, som er *regulering*: «[...] controlling by rule, subject to restrictions, invoking a rule, including sanction, reward, and punishment» (Gore, 1998: 243). Gore skriver at det som skiller denne regulering fra de andre maktteknikkene er: «While all of the previous techniques of power could be seen to have regulating effects, this category was used specifically to code incidents in which regulations was explicit [...]» (Gore, 1998: 243). Det handler ikke bare om å sette regler eller kontrollere om reglene blir overholdt, men omfatter også fysisk og mental «grensesetting». Reguleringen foregår på ulike måter, både gjennom det som sies, ved bruk av blikket og ved fysisk berøring.

For min studie bidro Gores analyser med en presisering av hvilke styringsteknikker som kan identifiseres i pedagogiske sammenhenger. Ved å bruke hennes beskrivelser av styringsteknikker, får jeg et redskap til å beskrive hva som skjer i møter mellom mennesker i barnehagen, et redskap til å beskrive hvordan styring foregår på mikronivå.

3.5. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for de vitenskapsteoretiske og teoretiske rammene for denne studien. Jeg har beskrevet hvordan min plassering innenfor sosialkonstruksjonisme og poststrukturalisme får betydning for denne studien, og hvordan vi i inngår i historisk situerte maktstrukturer gjennom det Foucault beskriver som styringsmentalitet. Jeg har gjennom denne redegjørelsen presentert det teoretiske begrepsapparatet som vil bli brukt for å analysere og forstå hvordan diskursive praksiser i mine feltbarnehager, fungerer styrende og regulerende på både barn og voksne. I neste kapittel redegjør jeg for de metodologiske perspektiver for denne studien.

4.0. Metodologiske perspektiver

4.1. Introduksjon

I denne studien forstås feltet det forskes på, barnehager, som både sosialt og historisk situert. Som jeg redegjorde for i forrige kapittel, plasserer jeg meg som forsker innenfor rammene av sosialkonstruksjonistiske og poststrukturalistiske vitenskapssyn, noe som betyr at jeg som forsker posisjonerer meg i relasjon med feltet jeg studerer. Jeg som forsker vil gjennom hele forskningsprosessen påvirke og bli påvirket av mitt undersøkingsformål. Ved at jeg posisjonerer meg i relasjon til det feltet jeg studerer, viser jeg at de data jeg samler inn gjennom feltforskning er konstruert kontekstuell.

Å forske på sosiale relasjoner i barnehager handler om å forske på komplekse sammenhenger og tilblivelser. Som forsker må jeg samtidig forholde meg til det som skjer i de allerede oppståtte relasjonene og til det som skjer i tilblivelsen av nye. Relasjoner og situasjoner endres hele tiden og vil dermed være i en kontinuerlig endrings- og tilblivelsesprosess. Jeg hadde dermed bruk for teoretiske og metodiske redskaper som kunne hjelpe meg å håndtere denne kompleksiteten.

I forrige kapittel redegjorde jeg for det teoretiske grunnlaget for denne studien, og i dette kapitlet vil jeg ta for meg hvordan jeg metodologisk har tilnærmet meg min problemstilling: «Hvordan foregår styring av barn og ansatte i barnehagen gjennom barnehagens styringsmentalitet?»

Jeg vil starte dette kapitlet med å skrive om hva som kjennetegner kvalitativ forskning og for hvordan en slik tilnærming passer inn i denne studien. Så vil jeg redegjøre for metodiske konsekvenser ved at jeg som forsker plasserer meg innenfor sosialkonstruksjonistiske perspektiv, før jeg beskriver hva som kjennetegner barnehagen som forskningsfelt. Deretter skriver jeg om kvalitet i forskning. Jeg fortsetter med å presentere hvordan jeg gjennomførte feltarbeidet i denne studien. Under presentasjonen av feltarbeidet vil jeg også presentere de metodene jeg har brukt; observasjon (både ved å bruke øynene, ved bruk av filmopptak og bruk av bilder barn har tatt med digitalkamera) og intervju. Jeg vil problematisere hvordan jeg som forsker posisjonerte meg og ble posisjonert i feltarbeidet. Etter denne redegjørelsen presenterer jeg mine informanter og beskriver avdelingene i de barnehagene jeg gjennomførte feltarbeidet, før jeg skriver om

etiske utfordringer knyttet til å forske på og med mennesker. Til slutt i kapitlet vil jeg redegjøre for hvilken analysestrategi jeg har benyttet i mine analyser av datamaterialet. Men jeg starter med å skrive om kvalitative forskningsmetoder.

4.1.1. Kvalitative forskningsmetoder

I denne studien har jeg valgt å bruke metodene observasjon og intervju, som regnes inn under kvalitative forskningsmetoder. Denzin og Lincoln (Denzin & Lincoln, 2011: xiii) skriver at det ikke bare er en måte å gjøre en fortolkende, kvalitativ undersøkelse på, men at kvalitative metoder handler om et komplekst historisk felt med flere tilnærminger. De tilbyr likevel en innledende generell definisjon:

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. Qualitative research consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including fieldnotes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them. (Denzin & Lincoln, 2011: 3)

Ut fra en slik forståelse består kvalitativ forskning av et sett av komplekse, fortolkende praksiser, noe som gjør dette til en egnet tilnærming i denne studien hvor jeg undersøker komplekse tilblivelser i barnehagen²⁷. I kvalitative undersøkelser vil forskeren gjennom fortolkende tilnærminger undersøke hvordan mening konstrueres gjennom historiske og situerte praksiser og fenomen. Kvalitativ forskning og forskningsmetoder fokuserer på kvalitetene ved ting, ved væren, og ved prosesser og meninger som ikke er testet fram gjennom eksperimenter eller målt i termer (eller målt i det hele tatt) som kvantitet, mengde, intensitet eller frekvens (Denzin & Lincoln, 2011: 8), noe som kjennetegner kvantitativ forskning.

4.1.2. Forskningsetiske retningslinjer og min forskning med barn

Ved å la meg skape data sammen med dem, viste barnehagepersonalet og barnehagebarna meg en tillit som jeg forplikter å ivareta på best mulig måte, både når det kommer til

²⁷ Jeg kommer tilbake til dette i delkapittel 4.1.3.

innsamling, behandling, lagring og destruering av materialet. All samfunnsvitenskapelig forskning må forholde seg til Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016; Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2006), og jeg har derfor gjort etiske vurderinger knyttet til metodene jeg har valgt å bruke, til transkripsjonene og til bruk av datamaterialet og til mine analyser under de respektive delkapitler. Prosjektet er meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og har prosjektnummer 19787, se vedlegg 1. Jeg meldte inn prosjektet til NSD i forkant av feltarbeidet, fordi jeg skulle gjøre observasjon ved bruk av videokamera og digitalkamera. I meldingen til NSD måtte jeg redegjøre for både prosjektets innhold og for hvordan data skulle behandles, lagres og destrueres. Formelle krav ble oppfylt ved at tillatelser ble innhentet i forkant av studien. Det ble også innhentet informert samtykke gjennom informasjonsskriv sendt både til barnehagene, de ansatte og til foreldrene, hvor de ga sitt samtykke eller ikke til selv å delta eller la sitt barn delta i prosjektet. I dette prosjektet ble det innhentet tillatelse både fra foreldre og barn, noe som betydde at jeg spurte barna om tillatelse før jeg filmet eller intervjuet dem selv om foreldrene hadde gitt samtykke. Dette fordi jeg som forsker ikke fritt kan benytte barn som informanter. Frem til barnet fyller 15 år må foreldrene/foresatte gi samtykke dersom deres barn skal delta i forskning. Fra barna er gamle nok til å uttrykke det, er i tillegg barnas egen aksept nødvendig (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2006).

I dette prosjektet hvor jeg ønsket å benytte barn som informanter, ble punkt 12 i forskningsetiske retningslinjer «*Barns krav på beskyttelse*» (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2006: 16) spesielt viktig. Der står det:

Når barn og unge deltar i forskning har de særlige krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov. Forskning om barn og deres liv og levekår, er verdifull og viktig. Barn og unge er sentrale bidragsytere i denne forskningen. Deres behov og interesser ivaretas på andre måter enn ved forskning med voksne deltakere. Barn er individer i utvikling og har ulike behov og evner i forskjellige faser. Forskeren må ha tilstrekkelig kunnskap om barn til å kunne tilpasse både metode og innhold av forskningen til den aldersgruppen som skal delta. (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2006:16)

De forskningsetiske retningslinjer viser også til at barn kan være mer villig til å adlyde autoriteter enn det voksne er, og de kan oppleve at de ikke kan protestere. Barn kan heller ikke ha fullstendig oversikt over konsekvensene av å gi forskerne informasjon (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2006: 17).

Siden jeg i utgangspunktet ønsket å forske *med*²⁸ barn, ble det også viktig på et tidlig tidspunkt å involvere foreldre og foresatte. Jeg sendte ut informasjonsbrev til barnehagene²⁹ og til foreldrene, og det ble gjennomført foreldremøter. Foreldrene fikk også utdelt samtykkeskjema³⁰, hvor de måtte gi sitt samtykke til hvorvidt deres barn fikk delta i prosjektet. Det var viktig at jeg hadde en avklart og tydelig rolle i forhold til foreldrene både når det gjaldt intensjoner med prosjektet og hvordan jeg som forsker ønsket å tilnærme meg feltet. Disse avklaringene ble gjort gjennom informasjonsskriv og foreldremøter.

4.1.3. Å forske i komplekse tilblivelser i barnehagen– poststrukturalistisk tilgang til empirisk forskning

Denne studien henter sitt teoretiske grunnlag blant annet fra poststrukturalismen og sammenstiller det med et empirisk materiale. Dette er ikke problemfritt fordi poststrukturalismen av mange forstås som: «[...]så metateoretisk og abstrakt filosofisk et tankefænomen, at det næsten bliver umuligt at anvende i en konkret empirisk analyse» (Søndergaard, 2000: 60). Spørsmålet for meg ble hvordan jeg kan benytte poststrukturalistiske teorier og ideer i dette forskningsprosjektet hvor jeg hadde et stort empirisk materiale.

Barnehagene representerer et komplekst sosialt miljø, og når jeg skulle jobbe med sosial interaksjon i barnehager valgte jeg å bruke teorier som kan beskrives som kompleksitetssensitive, for eksempel diskursanalytiske, konstruksjonistiske og poststrukturalistiske teorier og metoder (Søndergaard, 2005: 235). For denne studien innebærer bruken av kompleksitetssensitive teorier at jeg gjennom å bruke observasjoner, intervjuer, bilder og film vil kunne undersøke komplekse *tilblivelsesprosesser* (Søndergaard, 2005: 237) i barnehagene. Jeg vil kunne åpne opp for innsikt i og refleksjon

²⁸ Jeg kommer tilbake til dette i delkapittel 4.2.3.

²⁹ Se vedlegg 4.

³⁰ Se vedlegg 3.

over mangeartede og interagerende prosesser som sammen er med på å skape diskursive praksiser.

Søndergaard (2000: 62) skriver at for mange forskere har møtet med poststrukturalismen ført til en periodisk lammelse i forskningsarbeidet, noe jeg også fikk kjenne på. Fra å befinne meg innenfor forskjellige modernistiske forskningsperspektiv gjennom egen utdanning og praksis som førskolelærer, hvor jeg var vant til å lete etter bakenforliggende strukturer, skulle jeg nå forholde meg til poststrukturalistisk tenking, som avviser muligheten for at det finnes en bakenforliggende sannhet om fenomeners vesen som kan avdekkes, men anser verden som bestående av historiske og kulturelt situerte konstruksjoner (Søndergaard, 2000: 63).

Søndergaard problematiserer hvorvidt poststrukturalistisk tenking kan bidra med noen form for hjelp på en konkret empirisk kontekst. Hun skriver at det kan den i sin helt abstrakte form stort sett ikke, og at «[d]en der går til poststrukturalistiske tekster etter konkret teori og konkret anvendelig empirisk metode, går med andre ord forgæves» (Søndergaard, 2000: 61). Det man imidlertid kan gjøre er å la seg inspirere av poststrukturalistiske poeng og utarbeide noen anvendelige analytiske redskaper (Søndergaard, 2000: 74). For denne studien ble et slikt analytisk grep å undersøke hvordan ulike maktteknologier produseres og brukes i diskursive praksiser i barnehagen. Dette gjorde jeg gjennom å observere hvordan barn og voksne styrer hverandre gjennom diskursive praksiser i barnehagen, og ved å intervju ansatte om deres forventninger til barn i barnehage, jeg kommer tilbake til dette i delkapitlene 4.3 – 4.5.

4.1.4. Kvalitet i forskningen: Nye forståelser og økt kunnskap

Jeg har gjennom min vitenskapsteoretiske plassering, i delkapittel 3.2, sagt noe om hvordan jeg forstår *sannhet* og *virkelighet*. Jeg vil i det følgende skrive hvordan jeg kan argumentere for at mine analyser *holder mål*. Alvesson og Sköldberg skriver:

Forskningsprosessen utgör en (re)konstruktion av den sociala verkligheten, där forskaren dels interaktivt samspelar med de beforskade, dels aktivt tolkande hela tiden skapar bilder för sig själv och för andra: bilder vilka selektivt lyfter frem vissa bud på hur förhållanden – upplevelser, situationer, relationer – kan förstås, och (därmed) negligerar alternative tolkningar. (Alvesson & Sköldberg, 2008: 21)

Dette betyr at i denne studien forstås data som sosialt konstruerte (og rekonstruerte) tolkningsresultat, som representasjoner av det som kan kalles *virkelighet*, ikke i betydning av at det finnes en sannhet, men at det er snakk om den virkeligheten folk opplever – *hverdagsvirkeligheten* (Berger & Luckmann, 2000: 40).

Hverdagsvirkeligheten beskrives som kompleks og kan innenfor poststrukturalistisk tenking forstås som diskurser om virkeligheten, *discourses of the real* (Lather, 2007: 119). Innenfor poststrukturalismen velger forskere å utfordre ideen om at vi noen gang kan finne den *virkelige sannheten* om noe i vår sosiale verden:

[...] instead, they believe that our knowledge about the world is inherently and inevitably contradictory, rather than rational; and, consequently, that many truths about the world are possible. (MacNaughton, 2005: 22)

Gjennom undersøkelser av ulike diskurser kan ulike forståelser og begrunnelser synliggjøres og problematiseres, og som forsker kan man synliggjøre noen av de komplekse maktstrukturer og -nett som det feltet man forsker på består av. Søndergaard skriver at innenfor en kompleksitetsanalyserende tradisjon består resultater for en stor del av *analytiske bud på forståelse* (Søndergaard, 2005: 264). Det som tilbys gjennom analysen er forståelser og veier til kunnskap om «noe», veier til innsikt i «noe» – men uten å påstå at dette er eneste måten å forstå, kjenne og innse på (Søndergaard, 2005: 264). Fortolkninger handler om seleksjoner, noe som betyr at jeg som forsker må være bevisst på at jeg er en selektiv utvelgende aktør, og at de dataene jeg bruker derfor ikke kan beskrives som nøytrale. Haavind skriver at samtidig som vi beveger oss rundt i vårt materiale, så er vi plassert i en kunnskapssituasjon, noe som rammer inn de tolkningsforslag vi kommer med (Haavind, 2000: 8).

Dataproduksjon er en prosess som aldri kan bli ferdig avsluttet og endelig. Den er prosessuell og midlertidig, og vil være min fortolkning og foredling av det jeg har sett, hørt, lest og blitt fortalt. Dette betyr imidlertid ikke at jeg kunne gjennomføre mitt forskningsprosjekt og min undersøkelse helt ut fra eget forgodtbefinnende, for som forsker må jeg underkaste meg forskningsmessige prosedyrer, blant annet ved å være i dialog med forskningsfeltet og gjennom *review* fra andre forskere (Creswell, 2007: 45).

Det er imidlertid ikke uvanlig at forskere som undersøker samme fenomen kan komme frem til forskjellige, kanskje helt motstridende, «konklusjoner» eller beskrivelser (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010: 40). Dette kan forklares ved at samfunnsvitenskapelige fenomener er komplekse, og at undersøkelsen kan være gjennomført på ulike måter som gir ulikt resultat. Et ideal for min forskning blir derfor åpenhet, forskningen skal være åpen og forskningsprosessen skal være redegjort for og analysene og tolkningene skal være begrunnet for at jeg skal kunne si at min forskning er holdbar (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2006: 46).

Som jeg skrev i delkapittel 1.5, vil mine analyser og funn være med på å skape ny forståelse og kunnskap om diskursive praksiser i barnehager, ut fra hvordan voksne og barn gjensidig styrer og regulerer hverandre i barnehagene jeg har undersøkt. Jeg sier ikke dermed at mine funn vil være generaliserbare for alle barnehager, men at de kan bidra med nye perspektiver og betydninger for analyse av sosiale prosesser og praksiser i andre barnehager.

4.1.5. Abduksjon

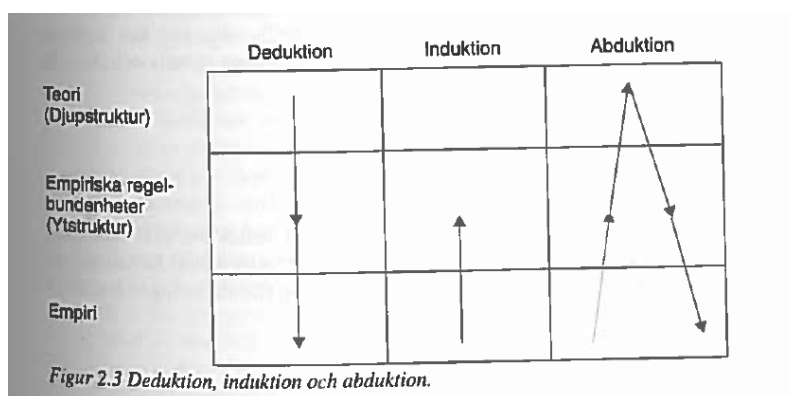
Denne studien kan plasseres innenfor det Alvesson og Sköldberg kaller *reflekterende empirisk forskning* (Alvesson & Sköldberg, 2008:19). Alvesson og Sköldberg ser på refleksivitet som noe som handler om «synsätt som påverkar och avspeglar nuvarande synsätt», men viser samtidig til at «refleksiv» har en dobbel betydning: «[...] ordet anger också att skikten reflekteras i varandra. Ett dominerande skikt kan t.ex. innehålla reflexer av andra skikt og två eller flera skikt kan stå i växelverkan och ömsevis utöva inflytande på varandra» (Alvesson & Sköldberg, 2008: 490).

En slik forståelse av begrepet refleksivitet betyr, ifølge Alvesson og Sköldberg, at man tar på alvor hvordan ulike språklige, politiske og teoretiske element er sammenvevd i den kunnskapsutviklingsprosessen hvor empirisk materiale konstrueres og tolkes (2008: 20). Når jeg plasserer studien innenfor en slik posisjon, innebærer det at jeg i forskningsprosessen vekselvis har beveget meg mellom teori og empiri, noe som kalles abduksjon. Kort sagt går abduksjon ut på man ved hjelp av allerede eksisterende kunnskap og referanserammer finner teoretiske mønstre eller *djupstrukturer* som kan brukes for å begrepsliggjøre empiriske induktive mønstre som vi treffer på, eller gjør en fortolkning

av (Alvesson & Sköldbberg, 2008: 57). Abduksjon blir dermed et alternativ mellom induksjon og deduksjon:

Induktion utgår från empiri och deduktion från teori. Abduktionen utgår från empiriske fakta liksom induktionen, men avvisar inte teoretiska föreställningar och ligger i så måtto närmare deduksjonen. [...] Under forskningsprocessen sker således en alternering mellan (tidigare) teori och empiri, varvid båda succesivt omtolkas i skenet av varandra. (Alvesson & Sköldbberg, 2008: 56)

Alvesson og Sköldbberg har denne modellen som illustrerer de tre ulike tilnærmingene:



Figur 1: Deduksjon, induksjon og abduksjon (Alvesson & Sköldbberg, 1994: 45).

Dette betyr at jeg som forsker beveger meg mellom teori og empiri, noe som kan minne om den hermeneutiske spiral, hvor det gjøres fortolkninger av ulike fakta som forskeren allerede har en viss forforståelse av (Alvesson & Sköldbberg, 2008: 59). Gjennom å bruke en abduktiv tilnærming kan jeg for eksempel identifisere (sosiale) mønstre som kan bidra til nye forståelser av samspill i barnehagen. I min studie har jeg vekslet mellom å ta utgangspunkt i det empiriske og det teoretiske materialet, og har gjennom denne vekslingen kunne utvikle og reflektere over både teori og empiri; «Under processens gång utvecklas dels det empiriska tillämpningsområdet successivt, dels justeras och förfinas även teorin (det vil si det föreslagna övergripande mönstret)» (Alvesson & Sköldbberg, 2008: 55). Et eksempel på en slik utvikling beskriver jeg i delkapittel 4.2.3, hvor jeg skriver om hvordan mitt møte med barna i barnehagen, var med på å skape en endring av perspektiv i prosjektet. Gjennom en veksling mellom empiri og teoretiske forklaringer utvides forståelser og perspektiver i en refleksiv prosess.

4.2. Å gjennomføre feltarbeid i barnehager

Våren 2009 gjennomførte jeg feltarbeidet i to barnehager i en by i Finnmark. Feltarbeid, eller feltforskning som Hammersley og Atkinson kaller det, inngår i det som kalles kvalitative forskningsmetoder (Hammersley & Atkinson, 1996: 31). De viser til at det finnes ulike definisjoner av hvordan feltforskning kan beskrives, men at de velger å tolke begrepet på en liberal måte:

I sin mest karakteristiske form innebærer metoden at feltforskeren åpent eller skjult deltar i folks dagligliv over en lengre periode. Han observerer det som skjer, hører på hva som blir sagt, stiller spørsmål – han samler med andre ord inn de data som er tilgjengelige, og som vil belyse de problemene forskningen tar opp. Samtidig er imidlertid alle samfunnsforskere på en eller annen måte deltakende observatører og det er derfor vanskelig å avgrense feltforskningen som metode. (Hammersley & Atkinson, 1996: 31)

Feltforskeren er ut fra en slik forståelse ute i en gitt praksis og gjennomfører sine undersøkelser, og for meg var denne praksisen to barnehager. Mitt vitenskapsteoretiske ståsted innebærer at jeg har en forståelse av at jeg inngår i relasjon med feltet som jeg forsker på. Jeg inngår selv i de relasjonene og de prosessene som jeg bruker i dataproduksjonen. Jeg blir påvirket av samtidig som jeg påvirker mine omgivelser. Som forsker kan jeg tillate meg å stå på sidelinjen i hverdagssituasjoner, samtidig som jeg ved min fysiske tilstedeværelse påvirker det som skjer i relasjonene rundt meg³¹.

Jeg valgte å kontakte to av høgskolens praksisbarnehager med spørsmål om å få gjennomføre feltarbeid i disse barnehagene. Det fikk jeg, og kontakten ble etablert. Jeg var ute i to barnehager. Begge barnehagene er kommunalt eid, en har fire avdelinger og en har fem avdelinger. Begge barnehagene var tilknyttet Høgskolen i Finnmark gjennom praksisopplæring. Begge barnehagene hadde også uttrykt ønske om tettere samarbeid med høgskolen, blant annet ved å inngå i forskningsprosjekter. Et av kravene rammeplan for førskolelærerutdanning (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003) stilte til førskolelærerutdanningen var tettere samarbeid med praksisbarnehagene.

Da jeg fikk vikarstipend for våren 2009 måtte jeg skaffe meg tilgang til feltet, og denne tilgangen kunne jeg bare få gjennom kontakt med styrerne i barnehagen. Allerede før prosjektet startet, i planleggingen i forhold til vikarstipendet, måtte jeg som forsker i

³¹ Se også delkapitlene 4.2. – 4.5.

dialog med det feltet jeg skulle forske på. Styrene ble mine første viktige kontaktpersoner, de som konkret hjalp meg med tilgang til barnehagefeltet og som formidlet kontakt med personalet og foreldre. Etter at avtalene om feltarbeid knyttet til vikarstipendet var gjort, fikk jeg en stipendiatstilling. Det planlagte *lille* prosjektet ble med ett mye større og skulle inngå i en ph.d.-grad. Begge barnehagene som jeg allerede var i kontakt med, stilte seg positive til dette og avtaler om utvidet feltarbeid ble gjort. Også underveis i feltarbeidet diskuterte jeg endringer og fremgangsmåter med styrene.

4.2.1. Relasjoner og egne posisjoner i feltarbeidet

Å gjennomføre et forskningsprosjekt fører med seg etiske utfordringer, i likhet med alle andre former for menneskelig aktivitet (Hammersley & Atkinson, 1996: 293). Knyttet til dette prosjektet ble det viktig for meg å se på det etiske aspektet ved min atferd og mine handlinger som forsker og hvilke konsekvenser den hadde for de menneskene og det sosiale miljø jeg forsket på.

Jeg valgte å gjennomføre et feltarbeid fordi jeg ønsket ny kunnskap om barnehager, og fordi det var lenge siden jeg selv hadde vært ute i feltet. Samtidig kom jeg inn som en utenforstående som skulle være i feltet i en avgrenset periode. Jeg visste at jeg ville se andre ting enn personalet som er i barnehagene til daglig, både fordi jeg kom utenfra og fordi jeg kunne tillate meg å stå utenfor i hverdagssituasjonene. Jeg hadde også det privilegiet at jeg kunne ta meg tid til å observere og reflektere over andres handlinger og utsagn. Jeg kunne også trekke meg tilbake og analysere det jeg hadde hørt og sett, mens de ansatte, slik jeg observerte, sto midt oppe i en hektisk hverdag med krav fra alle kanter og liten tid til veiledning og refleksjon.

I forkant av prosjektet hadde jeg hatt personalmøter hvor jeg informerte personalet om prosjektet og hvilken posisjon jeg ønsket meg i barnehagen. Jeg sa at jeg kom til å være der som forsker, en forsker som ønsket å observere samspill mellom voksne og barn, barn imellom og voksne imellom. Jeg informerte også om at jeg kom til å filme samspillsituasjoner, som for eksempel garderobesituasjoner, og fortalte at jeg kom til å bruke intervju som forskningsmetode. De ble også informert om at jeg ønsket å intervju både ansatte og barn, og at jeg kom til å utstyre barna med digitalkamera slik at de kunne

fotografere. I etterkant av informasjonen åpnet jeg opp for spørsmål, men det var få som spurte om noe, eller som hadde ytterligere kommentarer.

I feltarbeidet opplevde jeg at jeg posisjonerte meg forskjellig i ulike situasjoner. Jeg kunne ikke selv definere meg inn i en posisjon, men måtte avklare med både voksne og barn i barnehagene hvorfor jeg var der, og ut i fra den posisjonen jeg da ble tildelt, eventuelt skapte, gjennomførte jeg observasjoner. Da jeg kom ut i barnehagene, snakket jeg også med barna om hvem jeg var og hva jeg skulle gjøre i barnehagen, og jeg fortalte at de skulle få bidra i prosjektet blant annet ved å fotografere. Jeg tror at barna synes det var spennende å ha en ekstra voksen tilstede. Jeg oppfattet at barna gledet seg til å bruke digitalkameraene til å fotografere, for da jeg kom til barnehagen hvor jeg skulle være på 3 - 6 års avdelingene, opplevde jeg flere ganger at barna sto og ventet på meg. Jeg forklarte også til barna at jeg var forsker, og at jeg var i barnehagen for å lære om hva barn og voksne gjør i barnehagen. Jeg oppfattet det slik at barna syntes det var helt greit. De aksepterte at jeg var til stede, og de inkluderte og aksepterte meg på linje med de andre ansatte i barnehagen.

Jeg opplevde at deler av personalet, spesielt assistentene, hadde vanskeligheter med å plassere meg i forhold til hvilke arbeidsoppgaver jeg skulle ha. Det pedagogiske personalet, førskolelærerne, så ut til lettere å akseptere at jeg var der som forsker og ikke som medarbeider. Personalet ønsket å inkludere meg i arbeidet, både arbeidet med barna og det praktiske, og jeg tror de opplevde det som vanskelig når jeg observerte dem. Hammersley og Atkinson skriver at menneskene i det utvalgte miljøet en velger å forske på, vil forsøke å plassere forskeren innenfor rammene av sine egne erfaringer:

Dette er nødvendig for at de skal vite hvordan de skal behandle han eller henne. Noen har liten eller ingen kjennskap til samfunnsforskning, og delvis derfor blir ofte feltarbeidere i starten mistenkt for å være spioner, skatteinnkrevere, misjonærer, og så videre. (Hammersley & Atkinson, 1996: 109)

Personalet i barnehagene jeg gjennomførte undersøkelser i visste at jeg kom fra høyskolen, og posisjonerte meg som en person som hadde en viss kontrollstatus. Personalet posisjonerte meg som en som kom utenfra. En del av personalet i barnehagen valgte å plassere meg som en hvilken som helst annen ansatt, mens andre igjen plasserte

meg som forsker. Jeg opplevde at noen var skeptiske til meg og til å bli forsket på, mens andre var veldig åpne og interesserte.

Samtidig merket jeg at jeg automatisk gled inn i en mellomting mellom førskolelærer- og assistentposisjon. I Løkken og Søbstad (2006) skriver de om å bli innfødt i observatørrollen, faren for å *go-native*, altså å komme for nær det en observerer. Med min bakgrunn som førskolelærer, var dette en felle jeg gikk i da jeg kom ut i barnehagene som forsker. Jeg skulle gjennomføre observasjoner gjennom å være deltaker i hverdagen på avdelingene, deltaker som forsker og ikke ansatt, men jeg mistet fort fokus på eget forskningsprosjekt og begynte å gjøre forefallende arbeid. Jeg ble opptatt av å ha oversikt over barna, og begynte å organisere både barn og voksne. Etter hvert ble jeg oppmerksom på at jeg inntok denne posisjonen, og kortet ned på tilstedeværelsen i barnehagen fra fem timer til mellom to til tre timer hver dag. Da klarte jeg å holde fokus på det jeg skulle observere, og det virket som om personalet da aksepterte at de ikke kunne regne meg som deltaker i arbeidet. Slik ble jeg etter hvert tydeligere tildelt en forskerposisjon, noe som ble avgjørende fordi man i et etnografisk feltarbeid er: «[...] helt afhængig af den andres accept af ens tilstedeværelse og innvilgelse i at handle og samtale, mens man er til stede (Gulløv & Højlund, 2003:85-86)». Gjennom dialog med de ansatte underveis, både på avdelingene, ute og i møter, ble det skapt en aksept både for at jeg var på avdelingene og for at jeg skulle kunne gjennomføre mine undersøkelser som forsker. Slik unngikk jeg etter hvert å bli en ekstra ansatt.

4.2.2. Gjennomføring av denne studiens feltarbeid

Etter å ha gjort avtaler med barnehagene, måtte jeg planlegge hvordan jeg skulle gjennomføre mitt forskningsarbeid i barnehagene. I utgangspunktet var planen å gjennomføre feltarbeidet på alle avdelingene i begge barnehagene. Jeg startet opp med å være en dag på hver av avdelingene i begge barnehagene. Dette brukte jeg til sammen to uker på. Jeg var inne på avdelingene og snakket med barn og voksne og deltok i de hverdagslige aktivitetene deres, og jeg var på avdelingene i hele dager i disse ukene. Etter en vurdering av rammene for prosjektet, så jeg at feltarbeidet ville bli for omfattende og fragmentert hvis jeg skulle følge tre til seks ansatte og tolv til atten barn på hver avdeling. Jeg valgte meg derfor ut to avdelinger i hver barnehage som jeg fulgte videre, to småbarnsavdelinger (0-3 år) i den ene barnehagen og to avdelinger for store barn (3-6 år)

i den andre. Jeg valgte ut to avdelinger i hver barnehage med samme aldersgrupper, fordi da jeg startet prosjektet ville jeg undersøke personalets forventninger til barn, og om forventningene til barna var knyttet til alder eller om det var andre faktorer som bestemte hva som var forventet av barna. Jeg avtalte med barnehagene at jeg skulle være en uke på hver avdeling, og når jeg hadde vært innom alle fire avdelingene begynte jeg på nytt med den første igjen.

Hver uke planla jeg feltarbeidet etter samme mønster. Jeg startet opp hver mandag med å filme samspillsituasjoner³² i lek, garderobesituasjoner, samlingsstunder og ute, og gjorde det samme på torsdagene. På tirsdagene og onsdagene hadde jeg med meg digitale kamera som barna skulle bruke til å fotografere. Onsdagene og fredagene hadde jeg også satt av tid til intervjusamtaler med barn. Alle barna på den avdelingen jeg var inne på, fikk utdelt hvert sitt digitalkamera, og de fant fort ut hvordan de skulle bruke dem. Både de barna som tok bildene og de barna som ble tatt bilder av, var i starten opptatt av å følge tradisjonelle normer for billedtaking ved at de ba hverandre om å posere, eller ved at barna selv poserte automatisk. Når jeg var til stede og filmet, lot jeg også barna filme med det store videokameraet, eller jeg assisterte dem med tekniske ting knyttet til de små digitale kameraene de hadde fått låne. Mye av fokuset de dagene jeg hadde de små digitale kameraene med, ble rettet mot akkurat det å ta bilder. Intensjonen min var å bruke bildene barna hadde fotografert som grunnlag for intervjusamtaler med dem, det Burke (2008: 28) kaller *Photo elicitation*. Ved å involvere barna i dataproduksjonen ønsket jeg å gi barna en stemme i prosjektet. Dette handler om å se på barn som kompetente bidragsyttere, som det Thomson (2008: 2) beskriver som å se på barn som «beings» og ikke bare «becomings». Burke (2008: 26) skriver at siden 1970, og delvis inspirert av den kritiske pedagogen Freire, har både lærere og forskere innenfor sosiologi og antropologi tatt i bruk visuelle metoder for å få fram de stemmene som ikke har blitt hørt før, og for å tillate at ulike historier blir fortalt. Det å gi barna i mine feltbarnehager kamera og oppmuntre dem til å dokumentere og dele av sin hverdag gjennom fotografi, kan ifølge Burke kalles for å gi barna «photo voice», «talking pictures» eller «visual voice» (Burke, 2008: 26).

³² Jeg kommer tilbake til dette i delkapittel 4.3, observasjon.

Barna deltok aktivt med å bruke kameraene til å ta bilder, snakke sammen om bildene de hadde tatt og om hvordan kameraene virket. Jeg skrev ut barnas bilder på fotopapir for å ha dem som utgangspunkt for å få i gang samtaler om bildene deres og det de hadde valgt å ta bilder av. Det lyktes jeg ikke med, jeg klarte ikke å få i gang noen gode samtaler i etterkant av at bildene var skrevet ut på fotopapir. Jeg fortolket det slik at barna synes det interessante var å fotografere og prosessen rundt det, mens å snakke om dem i etterkant var uinteressant. Barna var ferdige med bildene, og jeg måtte dermed gjøre en vurdering av om og hvordan jeg kunne bruke barnas bilder. Jeg vil komme tilbake til hvordan jeg løste dette i kapittel 4.3.3.

I etterkant av disse to ukene med observasjoner og deltakelse på hver avdeling (til sammen åtte uker), brukte jeg en uke på hver av barnehagene med fokus på personalets praksiser og forventninger til barn. Disse to ukene brukte jeg til å delta på møter og til intervju med de ansatte på avdelingene der jeg hadde observert og filmet. Gjennom å delta på møtene ønsket jeg å finne ut mer om hvordan de planla hverdagen i barnehagen og hvilke faglige begrunnelser de brukte for sine valg.

4.2.3. Barn som aktører og premissleverandører for min forskerposisjon

I begynnelsen av denne studien ønsket jeg å intervju barn i barnehagen, for å få frem barnas stemmer og deres beskrivelser av det de opplevde var forventet av dem fra de ansatte i barnehagen. For å få frem barnas stemmer valgte jeg å gjennomføre et feltarbeid, hvor jeg brukte observasjon av og intervju med barn, men også utstyrte barna med digitalkamera som de skulle fotografere med³³. Jeg ville i hovedsak bruke barn som informanter, inspirert av diskurser knyttet til det nye synet på barn og barndom hvor barn blir sett på som aktører i eget liv og som aktive subjekter (Kunnskapsdepartementet, 2011c; Sommer, 2003; Østrem, 2012). Som førskolelærer hadde jeg lært å snakke med barn og lært at det går an å få barn til å fortelle fra sin egen hverdag. Jeg var inspirert av etnografi og etnografene, som var de første som i betydelig grad brukte barna selv som informanter i forskningen om barnas kultur (Vestby, 1999: 119). Vestby skriver at etnografene valgte å gå til primærkildene, altså barna, for å få kunnskap om og innsikt i barnelekens innhold og ritualer, regler og samværskoder, det antropologene betegner som

³³Jeg kommer tilbake til dette i delkapittel 4.3.

innenfra-perspektivet. Etnografene mente at fortellinger fra de voksne om dette *barnelivet* i beste fall ville være mangelfulle (Vestby, 1999: 119).

Mens jeg gjennomførte feltarbeidet gjorde jeg meg noen erfaringer i møtene med barna, som fikk meg til å gjøre nye metodiske valg. Gjennom min tilstedeværelse på avdelingen opplevde jeg at barna posisjonerte meg som en annen type voksenperson enn de andre ansatte i barnehagehverdagen. Hvordan barna tildelte meg en posisjon, hang sammen med hvordan jeg posisjonerte meg på avdelingen. Samtidig som jeg var til stede på avdelingen, posisjonerte jeg meg annerledes enn de andre ansatte i barnehagen ved at jeg ikke ville bidra i rutinesituasjoner eller i det praktiske arbeidet. Jeg oppførte og beveget meg annerledes enn de andre ansatte, for eksempel ved at jeg ikke deltok på møter, ikke ryddet på avdelingen, ikke kledde på barn og ikke korrigerende atferd, og jeg valgte også flere ganger å være ute når de ansatte var på møter inne. I tillegg hadde jeg med meg ting som videokamera og digitale kamera, og ble gjennom dette bidraget også posisjonert som en som har med seg spennende ting til barnehagen.

Jeg forsøkte å plassere meg fysisk på andre steder enn det de ansatte i feltbarnehagene gjorde, jeg var på rom hvor det sjelden var andre ansatte i de periodene jeg var i barnehagen, som for eksempel på pute- og lekerom. Dette for å se om jeg kunne få tilgang til samtaler og lek blant barn som ikke nødvendigvis andre ansatte hadde tilgang på der og da. Jeg kan ikke konkludere med at jeg fikk tilgang til samtaler og lek som andre ansatte ikke fikk, men jeg gjorde meg noen erfaringer i møtene med barna. Jeg merket at barna i starten opplevde det som begrensende at jeg var tilstede, de ga meg mye oppmerksomhet og kanskje sjekket de hvor jeg satte grensene for hva de kunne finne på. Barna var opptatte av å vise meg hvordan de ulike lekene og rommene kunne brukes, hvilke muligheter rommene hadde. Etter denne første introduksjonen, hadde barna en runde hvor de på puterommene kastet puter og madrasser, klatret og hadde det som kan beskrives som voldsom lek. På rom med dukkeleker, vekslet barna mellom å leke hardhendt med dukkene og med å kaste dukkekoppene og utstyr rundt. På puterommene var det flest gutter og på rommene med dukkeleker var det flest jenter. Jeg prøvde å holde meg tilbaketrukkent, og ville ikke bli regnet som en grensesettende ansatt, og det lyktes jeg delvis med. Jeg ble likevel aldri «usynlig» eller regnet inn som en «lekende» i rommet, for bare ved at jeg var tilstede endret leken seg. Etter de første innledende rundene roet

imidlertid leken seg, og barna fant sin rytme med meg tilstede. Hvis de trengte praktisk hjelp henvendte de seg til meg, men hvis de trengte hjelp til å ordne opp i noe sosialt, så hentet de en av de ansatte. Jeg fikk tilgang til lek og samtaler de andre ansatte ikke hadde, men det handlet mer om at jeg var fysisk tilstede i rommet enn at jeg ble inkludert i samtaler og lek. Spesielt jentene i rommet med dukkeleker virket veldig bevisste på hva de snakket om når jeg var tilstede, og de valgte ofte å hviske for at jeg ikke skulle høre. Jeg opplevde gjennom de ulike fasene at det barna uttrykte var ulike former for motstand (Foucault, 1999c: 107) mot å ha meg tilstede i rommet.

Disse erfaringene fikk meg til å se at jeg måtte utvide mitt teoretiske perspektiv for å kunne forklare hva som skjer i disse møtene³⁴. Jeg valgte teori og måter å samle inn data på som jeg kunne bruke for å undersøke hvordan kunnskap og diskursive praksiser skapes gjennom møter og sosial interaksjoner innenfor en gitt kontekst, som i denne studien er barnehage. Jeg prøvde ulike metoder for å få tilgang til barns fortellinger, både spontane samtaler i hverdagen og planlagte, strukturerte intervju. Jeg skrev stikkord fra de spontane samtalene med barna i en liten skrivebok jeg hadde med meg³⁵. Jeg gjennomførte intervju med små grupper av barn, en gruppe med tre barn og en gruppe med to barn, men erfarte i disse møtene at jeg ble en mer fremmed voksenperson enn inne på avdelingen. Jeg opplevde at barna gikk inn i en møtemodus hvor *hun spør – vi svarer*, eller i en annen modus som gikk på at barna ikke sa noe, men begynte å plukke på pc-en med opptaksutstyret. Når jeg tok opp lyd på pc-en, viste det seg en graf på skjermen som beveget seg etter lyden, og i møtene med barna valgte barna å lage lyder for å se på hvordan grafen beveget seg på skjermen og de snakket med hverandre om det. I stedet for å svare og fortelle meg om barnehagelivet, valgte barna å lage en lek ut av situasjonen. De opptrådte som aktører i situasjonen (Søndergaard, 2000: 67). Jeg prøvde å posisjonere meg overfor barna som forsker med en problemstilling jeg ville ha svar på. Det jeg møtte var barn som posisjonerte seg på ulike måter i forhold til meg, barn som tok aktive valg i møter med meg uavhengig av hva jeg forventet at de skulle gjøre.

Jeg hadde sett for meg egen posisjon som en forsker som undersøker, som spør, ser og får svar, basert på de møtene jeg skulle inngå i og de observasjonene jeg gjennomførte.

³⁴ Se delkapittel 1.2.

³⁵ Se også delkapittel 4.3.

Det jeg imidlertid møtte, var barn som aktivt tok grep om forskningsprosessen, og som gjennom ulike former for motstand posisjonerte meg som forsker. Denne posisjonen gjorde at jeg måtte endre forskningsspørsmål, fordi jeg innså at barns mulighetsfelt skapes av noe mer enn forventningene de ansatte har til barn; jeg måtte endre teori, fordi jeg trengte teoretiske perspektiver som hjalp meg å forklare det jeg hadde opplevd i møtet med barna i prosjektet; og jeg måtte endre metoder, fordi jeg innså at barnas bidrag i prosessen var annerledes enn jeg først hadde forestilt meg. Jeg oppdaget ikke «barnas egen kultur», men erfarte hva det er som gjør barn til aktører i hverdagen i barnehagen. Jeg måtte endre min strategi for innsamling av data, og jeg valgte å bruke observasjon av barn og voksne i samspill, intervju med voksne, og barns egne bilder som utgangspunkt for mine analyser.

4.3. Observasjon

I feltarbeidet skulle jeg gjennomføre observasjoner gjennom å være deltaker i hverdagen på avdelingene, deltaker som forsker og ikke ansatt³⁶. Alvesson og Sköldbberg (2008: 358) skriver at observasjon ikke bare er en passiv prosess hvor inntrykk absorberes eller stimuli registreres, men at observasjon tvert om er en utvalgs- og fortolkningsprosess.

Vad som väljs ut och hur det tolkas påverkas av emotionella attityder. På den individuella observationens plan har detta inflytande alltid varit uppenbart för det sunnda förnuftet, som observerar att vi lägger märke till mycket olika drag hos världen när vi är lyckliga, ledsna eller trygga. (Jaggar, 1990: 29 i Alvesson & Sköldbberg, 2008: 358)

Emosjoner vi har med oss inn i forskningsfeltet får altså betydning for hvordan vi som forskere velger ut hva som skal observeres og hvordan vi fortolker det. Det er imidlertid ikke bare følelser som spiller inn på hva vi ser, men også hvilken referanseramme vi tolker det vi ser ut ifra: «Vi legger alltså in perspektiv i det vi ser, och inte nog med det, utan seendet är oskiljbart från perspektivet, är perspektiviskt» (Alvesson & Sköldbberg, 2008: 63). Perspektivet handler altså om det fokuset vi som enkeltpersoner ser verden fra, hva vi har mulighet for å se basert på de erfaringer og den kunnskap vi har med oss når vi observerer.

³⁶ Se delkapittel 4.2.1. for beskrivelse av denne posisjonen.

I observasjonene fokuserte jeg på samspill mellom barn og voksne, men jeg observerte også samspill barn - barn. Jeg gjennomførte observasjoner ved måltider, i lekesituasjoner inne og ute og ved andre aktiviteter. Jeg hadde med meg en skrivebok, der jeg i løpet av den tiden jeg var i barnehagen fortløpende skrev ned stikkord fra observasjoner jeg gjorde og fra samtaler jeg hadde. Jeg var i barnehagene fra klokken 09.00 til klokken 12.00, og når jeg kom tilbake på kontoret skrev jeg logg over det jeg hadde gjort den dagen i barnehagen og utfyllende beskrivelser av observasjonene. Jeg brukte ulike metoder for å systematisere observasjonene, som notater og transkripsjoner av filmopptak. Notatene renskrev jeg når jeg kom på kontoret, og de ble brukt som linse og fokus, *point of view* (Tullgren, 2004: 53), når jeg så gjennom filmene. Disse notatene dannet dermed grunnlag for hvilke situasjoner jeg valgte å forfølge videre. Jeg brukte både fortløpende notater med stikkord som jeg skrev ut i etterkant av observasjonene (en til tre timer etter at de var gjennomført) og videoobservasjon (se neste delkapittel). Jeg observerte først uten kamera ved fysisk å plassere meg som deltaker i situasjoner som måltider, samlingsstunder, garderobesituasjoner, arenaer for lek og ved å være med ut i utetiden. Jeg så imidlertid at mine observasjoner ble for spredt over mange ulike situasjoner og ble lite presise, noe som igjen førte til at jeg så og hørte absolutt alt og ingenting. Jeg måtte ta noen valg knyttet til hvordan observasjonene skulle organiseres, og avgrense og klargjøre hva som skulle være retning for mine observasjoner. Spesielt ved måltidene, i garderoben og i samlingsstundene i barnehagen, er det situasjoner hvor det er mange samtidige møter mellom barn og voksne, og jeg valgte derfor å filme i slike situasjoner for å kunne *holde fast* situasjonene og se dem om og om igjen. Når jeg skriver samtidige møter, så mener jeg at det som i utgangspunktet kan se ut som ett møte, én samlingsstund, består av komplekse relasjoner mellom mennesker der mange møter utspiller seg samtidig. Ved å ha gjort filmopptak av samlingsstunden, kunne jeg i ettertid stoppe opptaket og bevege meg fram og tilbake i tid for å undersøke disse møtene nærmere. Jeg kunne stoppe filmen, det jeg kaller å holde fast situasjonen, for å undersøke nærmere hva som skjer i de ulike relasjonene i samlingsstunden. For meg ble disse samtidige møtene interessante, for det var i disse møtene jeg kunne identifisere hvordan ulike styringsteknikker utspiller seg gjennom diskursive praksiser.

4.3.1. Visuell observasjon ved hjelp av fotografi og filmopptak

Jeg valgte å bruke videokamera som verktøy i observasjoner fordi jeg skulle ha mulighet til å se på situasjonene jeg hadde filmet flere ganger, og med ulike perspektiv. Ikke for å ha bevis for hva som skjedde i situasjonen, men for å kritisk undersøke hva som skjer mellom mennesker i samspill. Å bruke bilder og film i forskning, *visual research*, kommer opprinnelig fra det som er kjent som visuell antropologi. Pink (2003) beskriver hvordan det har skjedd en endring i antropologenes bruk av det visuelle fra «[...] an emphasis on realist visual recording methods in the mid-20th century to later incorporate contemporary approaches that engage with subjectivity, reflexivity and the notion of the visual as knowledge and a critical «voice» (Pink, 2003: 180). Pink skriver at forskere som bruker visuelle metoder, har gått fra å gjøre rene observasjoner, altså en direkte avbildning av verden, til å vektlegge intersubjektiviteten og samarbeidsaspektet i produksjonen av film og bilder (Pink, 2003: 190). Som jeg skrev i kapittel 4.2.2, handler valget av visuelle metoder også om å skape data sammen med mine informanter, ved å gi barn³⁷ en fotostemme (Burke, 2008: 26). For meg betyr en slik forståelse at jeg ikke ser på de bildene og filmene som ble produsert i mitt feltarbeid som bevis for *sannheten* om ulike situasjoner i barnehager, for eksempel samlingsstund, men min produksjon av data blir en representasjon av flere mulige. Produksjonen av data skjer i relasjoner mellom meg og de menneskene jeg møtte i barnehagen. Ved at jeg er tilstede sammen med en gruppe mennesker inngår jeg i en rekke sosiale forhandlinger, som gjør at forskningen (til en viss grad) vil være en samarbeidsprosess (Pink, 2003: 190).

Jeg var som sagt en begrenset periode i barnehagene hver dag, og filmet utvalgte situasjoner i et begrenset tidsrom av dagen. Det gjør at det jeg har filmet representerer et utsnitt av barnehagehverdagen. Alvesson og Sköldbberg skriver at selv om man bare studerer en situasjon i en begrenset tidsperiode, så kan dette generere en mengde tolkninger (Alvesson & Sköldbberg, 2008: 382). For denne studien vil muligheten for en mengde tolkninger kunne bidra til å belyse kompleksiteten i det pedagogiske miljøet i

³⁷ Jeg kunne også ha valgt å gi de ansatte samme mulighet, men det ble ikke gjort i dette prosjektet. Kanskje det kunne ha løst utfordringene som jeg beskriver avslutningsvis i dette delkapitlet, hvor jeg beskriver at noen ansatte gjemte seg, snudde seg bort eller gikk ut av rommet. Ved å gi de ansatte også en foto-stemme, kunne jeg ha utjevnet maktforholdet mellom oss ved å gi dem en sjanse til å «gi tilbake» ved at de filmet eller fotograferte meg også.

barnehagen. Ved å bruke videoobservasjon hadde jeg mulighet til å se filmene flere ganger, stoppe filmen og se ulike sekvenser om igjen, det hadde jeg ikke hatt mulighet til ved bruke nedskrevne observasjoner, for eksempel løpende protokoll. Videoobservasjonene ble på denne måten også en del av mine feltnotater. Når jeg i ettertid så på filmopptakene, kunne jeg se dem ut fra andre perspektiv og med annet fokus enn jeg hadde gjort under filmingen. De videoobservasjonene jeg fant mest interessante, var når en spesiell, utvalgt situasjon ble filmet, for eksempel en samlingsstund. Mens jeg holdt kameraet helt i ro for å fange opp alle i samlingsstunden mens jeg filmet, kunne jeg når jeg så gjennom filmen på ny velge hvem og hva jeg ville fokusere på etter tur. I mine analyser i kapittel 4, har jeg valgt å ta utgangspunkt i videoobservasjon fra en samlingsstund.

I tillegg til videokamera hadde jeg med meg mange små digitalkamera som barna fikk bruke. Jeg filmet ikke alle de situasjonene jeg var tilstede i, jeg gjorde et valg av sted og tid for filmingen. Jeg filmet måltid, garderobesituasjon og samlingsstund med det store filmkameraet, i tillegg filmet noen av barna med kompaktkameraene jeg hadde med. Jeg ba barna om å ta bilder av det de synes var «artig i barnehagen», men la ikke flere føringer for deres bruk av kompaktkameraene.

Jeg observerte at det gjorde noe med samhandlingen når enten barna eller jeg kom inn i situasjonene eller i rom med kamera. Aktivitetene og samtalene endret form og tilpasset seg til en filmsituasjon, både gjennom det som ble gjort og det som ble sagt. Det var ansatte som gjemte seg, enten ved å gå ut av rommet eller ved å snu seg vekk, det var barn som ikke ville bli filmet, eller som bare ville bli filmet av enkelte barn. I organiserte aktiviteter er det mulig at filmingen førte til at aktivitetene varte lengre, og at både personalet og barna gjorde andre valg enn de ville gjort hvis det ikke hadde blitt filmet. Samtidig som jeg filmet var jeg til stede, og det at jeg var til stede kunne for eksempel ha betydning for hvor lang samlingsstunden ble, for hvordan de ansatte strukturerte den og for hvordan barna og de voksne i samlingsstunden agerte. I mine analyser av film- og bildematerialet vil jeg vise at materialet er situert, og det blir derfor viktig å redegjøre for hvordan hensynet til at materialet er situert kommer til uttrykk i mine analyser.

4.3.2. utfordringer jeg erfarte i bruk av videoobservasjon

I dette delkapitlet vil jeg skrive om utfordringer jeg erfarte da jeg gjennomførte og i ettertid undersøkte observasjonene. Gjennom å bruke videokamera blir synsvinkelen innskrenket. Jeg filmet det som var rett fremfor meg, mens det som var litt til siden for kameraets rekkevidde ble en *blindson*e. Gjennom lydopptakene som ble gjort samtidig med filmen ble jeg observant på dette. Barn og voksne som posisjonerte seg utenfor kamerafokus kunne ha stor påvirkning på det som skjedde i de situasjonene jeg filmet. Når jeg ser gjennom filmene, ser jeg for eksempel at jeg flytter kameraet bort fra den situasjonen jeg egentlig følger, for å filme situasjonen lyden kommer fra, og at den opprinnelige situasjonen da bare blir et lydopptak. Etterhvert ble jeg mer erfaren på å holde et kamerafokus og ikke snu kameraet etter lyder utenfor situasjonen.

Da jeg filmet satt jeg ofte på gulvet, på en benk eller på en stol. Kamera var da fremfor ansiktet mitt. Jeg oppfattet det slik at de første gangene jeg filmet, så var spesielt barna opptatt av å *komme på tv*. De spurte meg gjentatte ganger om når dette skulle komme på tv, og jeg måtte forklare at det aldri ville komme på tv, men at hvis de ønsket kunne de få se. Jeg oppfattet det også slik at flere av de ansatte (også av informantene) synes det var ubehagelig å bli filmet, og derfor unngikk å havne i kamerafokus. Etterhvert ble informantene mer vant til meg og videokameraet og de begynte å opptre mer avslappet i de situasjonene som ble filmet.

Under analysearbeidet ble det viktig for meg å se opptakene flere ganger, ikke for å kunne beskrive en bestemt virkelighet, men for å kunne beskrive situasjoner og møter i situasjonene ut fra ulike fokus³⁸. Tullgren skriver i sin avhandling:

En större fara med att använda video som observationsredskap änn att påverka observationen ligger i att betrakta videoinspelningen som en avbild av verkligheten och som mer objektiv än andra kvalitativa metoder (Rasmussen, 1997). Videoinspelningar är inte att betrakta som ett sätt att samla tolknings- och värderingsfria data. Rasmussen finner det mer fruktbart att tala om videoen som «point of view». (Tullgren, 2004: 53)

Gjennom utvalget av situasjoner som jeg filmet har jeg valgt mine *point of view*, det som avgrensner og bestemmer fokus i denne studien. Analysearbeidet begynner altså allerede

³⁸ Se delkapittel 4.1.4 hvor jeg beskriver hvordan data forstås som sosialt konstruerte (og rekonstruerte) tolkningsresultat, som representasjoner av det som kan kalles virkelighet.

ved filmingen og ved hva jeg som forsker velger å fokusere på. Tullgren (2004: 53) skriver at allerede når forskeren stiller opp sitt kamera og velger å observere en situasjon fremfor en annen, så har forskeren gjort en fortolkning av situasjonen og hva som er interessant å studere. Hun skriver videre at det er viktig at forskeren er bevisst på at det allerede er gjort valg og fortolkninger i det kameralinsen rettes mot det som skal observeres:

Med kamerans hjelp fokuserer forskeren visse saker og utelærner andre. Det är därför av största vikt att inte betrakta kameran som ett redskap som minimerar forskarens subjektivitet. Inte heller är filmmaterialet som utsnitt ur en objektiv verklighet utan text tagen ur sitt sammanhang och utvald ur ett visst perspektiv. (Tullgren, 2004: 53)

Jeg bruker altså ikke videoobservasjon for å kunne avbilde virkeligheten objektivt, men for å kunne holde fast komplekse interaksjoner så jeg kan studere og fortolke dem i etterkant. Det er viktig å understreke at ved å velge noen situasjoner har jeg samtidig valgt bort noen andre. I min studie valgte jeg situasjoner hvor det var flere barn og voksne tilstede samtidig, for eksempel samlingsstunder. Dette valget gjorde jeg fordi disse situasjonene består av mange interaksjoner samtidig, de er komplekse og uoversiktlige, og det er disse komplekse tilblivelsene³⁹ jeg vil undersøke.

4.3.3. Å bruke barns bilder

I feltarbeidet utstyrte jeg som beskrevet i kapittel 4.2.2, barn i alderen 1–6 år med hvert sitt digitalkamera, fordi jeg ønsket at barna skulle ta bilder av det de synes var «artig å gjøre i barnehagen». Min plan var at vi skulle snakke om bildene, og at barna selv kunne fortelle om hva de hadde valgt å ta bilde av, men som jeg skrev i delkapittel 4.2.2, fikk jeg inntrykk av at barna var ferdige med bildene etter at de var tatt. Det var ikke produktet som var interessant, men aktiviteten, det å ta bilder og å filme, samt å finne ut av hvordan kameraene virket.

Jeg håpet at bildene barna produserte, skulle bidra til at jeg fikk mer kunnskap om barn i barnehager og at barna skulle være deltakende i denne prosessen. Jeg ønsket å få innblikk i hvordan barnehagen kan se ut fra barns perspektiv. *Å få innblikk i* kan knyttes til Foucaults begreper disiplin og overvåkning, og til styring og kontroll over hva barn foretar seg (Foucault, 2008: 123). Å få innblikk kan også handle om å kunne tilpasse

³⁹Se delkapittel 4.1.3

barnehagehverdagen bedre ut fra barns ønsker og behov, og at barna selv skal kunne være med i denne kunnskapsproduksjonen. Det var det siste som var min hensikt med å få innblikk i barnas hverdag gjennom deres bilder. Jeg ville vite noe om hva de synes var artig å gjøre i barnehagen, og gjennom deres bilder få vite noe om deres valg av aktiviteter, deres venner og hvor de likte å være i barnehagen.

Bildene barna tok viser hva og hvem de har valgt å ta bilder av i barnehagehverdagen, og hvor i barnehagen de har tatt bilder. Ut fra mine analyser av bildene kan jeg si noe om hvilket perspektiv barn ser sin omverden fra, grunnet deres høyde og hvor i barnehagen barna var da de tok bilder. Jeg kan si noe om hvordan de posisjonerte seg i forhold til andre barn og til de ansatte gjennom hvem de har tatt bilder av, og jeg kan si noe om hvordan de posisjonerte seg i de ulike rom i barnehagen. Jeg kan også si noe om hvordan barna posisjonerte seg ulikt i bruken av digitalkameraene.

Jeg kan ikke si noe om hvordan det enkelte barn opplever verden og sin hverdag i barnehagen, fordi jeg ikke har tilgang til deres indre, til deres tanker. Jeg kan heller ikke si at barna faktisk har tatt bilder av det som de opplever som artig. Det jeg kan si noe om ut fra mine observasjoner, er at jeg fikk inntrykk av at barna hadde det veldig gøy mens de tok bilder og at kameraet ble en del av leken. De kunne ta bilder hvor de ville innenfor barnehagenes fire vegger, og jeg hørte fnising og latter fra de rommene barna befant seg i mens de tok bilder, og de kom ofte løpende fulle av latter med kameraene fremfor seg.

I tillegg erfarte jeg at bildene barna hadde tatt viste meg noe om barnehagen som sted. Jeg valgte derfor å bruke disse bildene for å undersøke barnehagen som et semiotisk felt (Kvidal, 2013), inspirert av semiotikken hvor bilder og tekst blir sett på som representasjonssystemer for diskursive praksiser: «Semiotikk er studier av tegn og tegnsystem og kan sies å være en respons på interessen for meningsskaping og representasjonssystemer» (Kvidal, 2013: 143). Barnehagen er et sted gjennom et fysisk bygg, men organiseringen, innredningen og bruken av bygget representerer en meningsproduserende dimensjon. Denne kan analyseres ut fra hvordan rommene der barna oppholder seg er møblert, hvilke aktiviteter møblene er ment å stimulere til, og hva og hvem rommene appellerer til. Stedet barnehage består av rom med ulike funksjoner som det knyttes mening til, og i denne studien vil jeg lete etter tegn på slike

meningsproduserende funksjoner, for eksempel knyttet til styring og regulering av barn slik det uttrykkes gjennom bruken av ulike rom i barnehagene.

4.4. Deltakerberetninger

Da jeg gjorde feltarbeidet, opplevde jeg at de ansatte delte beretninger med meg og jeg delte beretninger med de ansatte, gjennom språket ble praksiser beskrevet, forklart og evaluert. Hammersley og Atkinson (1996: 151) beskriver det de kaller for deltakerberetninger, og viser til at dette er subjektive fortellinger som kan blir fortalt både oppfordret og uoppfordret når etnografer er ute i et felt. De skriver at ikke alle deltakerberetninger gis av informanter som svar på spørsmål fra en forsker, altså oppfordret, deltakerberetninger kan også gis uoppfordret gjennom deltakernes atferd. Hammersley og Atkinson skriver at all menneskelig atferd har en ekspressiv dimensjon, for eksempel vil hvordan vi kler oss, oppfører oss og hvilke gester vi bruker, fortelle noe om kjønnsstilling, sosial status, yrkesrolle, holdninger og så videre. Språkets ekspressive funksjon er imidlertid den viktigste ressursen for å få tilgang til informantenes subjektive fortellinger (Hammersley & Atkinson, 1996: 153):

Språket har nemlig den viktige funksjon at den kan beskrive, forklare og evaluere en nesten uendelig mengde sider ved verden, og også seg selv. I hverdagslivet ser vi at mennesker kontinuerlig gir hverandre språklige beretninger: vi formidler nyheter om hva «som skjedde» i en spesiell situasjon, vi diskuterer hverandres motiver, moralske karakterer og evner, og så videre. (Hammersley & Atkinson, 1996: 153)

Beretningene fra personalet var nyttige for meg fordi de var med på å skape forståelse for personalets praksiser. Samtidig var det i barnehagene alltid mange mennesker til stede samtidig, og det var problematisk å føre en sammenhengende samtale med enkeltpersoner. Jeg valgte derfor å bruke planlagte intervju med de ansatte, gjennomført på et møterom i barnehagen. Jeg og informanten(e) trakk oss ut av barnehageavdelingene for å kunne snakke sammenhengende.

4.5. Intervju

Jeg valgte å bruke semi-strukturerte intervjuer (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2009: 45), siden jeg ønsket å få tak i informantenes fortellinger og opplevelser. Kvale (1997) skriver at det kvalitative forskningsintervjuet er et produksjonssted for kunnskap. Et intervju er bokstavelig talt et *inter view* (fra fransk *entrevue*), en utveksling av

synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema som opptar dem begge (Kvale, 1997: 18). Jeg utarbeidet en intervjuguide som jeg hadde som utgangspunkt for intervjuet, men som var åpen for initiativ fra informantene, se vedleggene 5 og 6. Jeg tok opp intervjusamtalene med lydopptaksprogram på min pc. Hovedtemaene i intervjuene var hvilke forventninger de ansatte har til barn og andre ansatte, hvordan de opplever egen rolle i barnehagen, hva de synes er artig og ikke artig å gjøre i barnehagen, om det er noe de opplever som frustrerende og hva de tror barna liker og ikke liker å gjøre.

Jeg spurte de ansatte om deres forventninger til barn, fordi jeg tenker at de forestillingene ansatte har om barn får betydning for deres praksiser. De ansattes praksiser inngår i konstituerende prosesser, blant annet knyttet til hvilket læringssyn og menneskesyn som blir dominerende i den enkelte barnehage. Disse ønsket jeg å undersøke i denne studien. Jeg undersøker blant annet hva som inngår i ulike kategoriseringer, hva diskursiv avgrensning og kjerne er, og hvordan de ulike diskursive grensene opprettholdes eller utfordres (Søndergaard, 2000: 75). Søndergaard skriver at poenget med å gjøre disse konstituerende prosessene eksplisitte, er at de ofte får fremstå som naturlige og innforståtte elementer i våre diskursive praksiser. Gjennom å problematisere selvfølgeligheter, kan selvfølgeligheter bli rystet og destabilisert, og det tvinges frem en refleksjon knyttet til det som tas for gitt (Søndergaard, 2000: 77).

Spørsmålene til de ansatte i intervjuene var de samme uavhengig av hvilken stillingskategori de tilhørte, med unntak av de første spørsmålene som handlet om de ansattes stilling i barnehagene⁴⁰. Intervjuene ble gjennomført på dagtid i barnehagene, alle på barnehagenes møterom. Intervjuene ble tatt opp på bånd og ble transkribert til tekst av meg i etterkant. Hvert intervju varte fra tretti minutter til en time, og transkribert tekst utgjorde fra seks sider per intervju til tjuefem. Mine intervju spørsmål var preget av det første teoretiske perspektivet⁴¹ for denne studien, min kunnskapsbase og mine egne (tidligere) erfaringer (både profesjonelle og private). Spørsmålene jeg valgte å stille i intervjuene er også konstruert ut fra at jeg er utdannet førskolelærer og er innlemmet i noen diskurser om hva det vil si å være førskolelærer. Da jeg gjennomførte intervjuene hadde jeg ennå ikke valgt et mer kritisk ståsted. Gjennom de spørsmålene jeg stilte, jobbet

⁴⁰ Se vedleggene 5 og 6, intervjuguider.

⁴¹ Se delkapittel 1.2 for en beskrivelse av den teoretiske utviklingen i denne studien.

jeg fortsatt innenfor det velkjente og vante for meg. Jeg utfordret ikke de ansatte med kritiske spørsmål om deres praksiser og jeg hadde ikke selv et kritisk repertoar da jeg gikk ut i feltarbeidet. Jeg befant meg innenfor en etablert diskurs knyttet til barnehager som jeg var blitt en del av, både gjennom mine tidligere jobber i barnehager og gjennom min utdanning som førskolelærer. Jeg forsøkte å forstå og forklare ut fra praksiser som var kjent for meg, gjennom teorier som var godt etablert i barnehagen og i meg som førskolelærer. Som jeg har beskrevet i delkapittel 1.2 og under delkapittel 4.1.5 abduksjon, så utviklet studien seg gjennom en abduktiv tilnærming. Etter at jeg fikk en ny teoretisk tilnærming kunne jeg lese materialet mitt med et nytt fokus, noe som gjorde at jeg måtte utenfor egen komfortsone i mine analyser. Jeg måtte analysere intervjuene med blikk for den kunnskapsproduksjonen som foregikk mellom informantene og meg, samtidig som jeg søker å skape mening ut fra informantenes utsagn.

Jeg har intervjuet hele personalet på fire avdelinger i to ulike barnehager, til sammen fjorten ansatte. Informantene har bestått av vikarer, assistenter, lærlinger, fagarbeidere, spesialpedagoger og pedagogiske ledere på avdelingen. Jeg erfarte at personalet opplevde intervjusituasjonen ulikt og at de dermed posisjonerte seg ulikt i situasjonen. For noen kan nok intervjuet ha blitt opplevd som et rent forhør, hvor jeg ble posisjonert og posisjonerte meg selv som ekspert og *overvåker*. Jeg stilte spørsmål og informantene svarte. Andre igjen, posisjonerte seg som samtalepartnere med meg, og intervjuet fikk mer form av en samtale. Dette kan også handle om at jeg utviklet meg som intervjuer underveis i feltarbeidet, og dermed etterhvert skapte andre mulighetsrom for mine informanter og for meg.

På samme måte som mine intervju spørsmål er preget av mitt ståsted som forsker, vil svarene jeg får være preget av informanten. I tillegg er svarene til informanten preget av hva informanten tror jeg vil vite. Min respons til informanten vil ha betydning for hva informanten vil svare i neste spørsmål, og informantens respons på mine spørsmål, vil ha betydning for mine oppfølgingsspørsmål. Dette betyr at det mine informanter sier i intervjuene må ses i lys av den sammenhengen de snakker i og som en kommunikasjon med meg som forsker. Som forsker med førskolelærerbakgrunn opererer jeg innenfor mange av de samme diskurser som de ansatte i barnehagene, noe som også får betydning for hva jeg spør om og hva jeg får svar på. Jeg kan ikke bruke informantenes utsagn som

bevis for en virkelighet eller som et upåvirket uttrykk for informantens tanker. Informantenes utsagn må fortolkes som utsagn fremsagt i gitte sosiale kontekster⁴².

4.5.1. Transkripsjon av intervju og filmopptak

Både lyd- og filmopptak ble i etterkant av opptak transkribert fra lyd og filmopptak til tekst. Slik transkripsjon er ikke ukomplisert, «[...] men snarere en fortolkningsprosess der forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer» (Kvale m.fl., 2009: 186). Jeg brukte programmet NVivo 8 for å transkribere både lyd og filmopptak, og erfarte i denne prosessen at strukturen i det talte språk er veldig forskjellig fra det skrevne språk, og at en transkripsjon fra tale til tekst dermed innebar en oversettelse «[...] der konstruksjonene underveis krever en rekke vurderinger og beslutninger» (Kvale m.fl., 2009: 187). Gjennom transkripsjonene forsvinner også konteksten for intervjuet og samspillet mellom intervjuer og informanten, og en som leser transkripsjonen vil få en helt annen opplevelse av teksten enn de som var deltakere i situasjonen: «Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (Kvale m.fl., 2009: 187). Samtidig som konteksten er en viktig faktor for å forstå utsagnene, var det viktig å gjøre intervjuene om til en skriftlig form for å skape en struktur som egnet seg for videre analyse. Denne struktureringen er en begynnelse på analysen (Kvale m.fl., 2009: 189). Transkripsjonene er sosiale konstruksjoner (Kvale m.fl., 2009: 195) uansett hvem som skriver dem ned og hvordan det gjøres. Kvale og Brinkmann skriver at det ikke finnes mange standardregler for hvordan man skal løse alle de tekniske og fortolkningsmessige problemstillingene ved transkripsjon fra lyd til tekst, og kanskje spesielt angående ordrett talespråkstil versus skriftspråkstil, men at transkripsjonsprosessen består av en rekke valg som må tas om hvordan intervjuene skal nedskrives. Det finnes imidlertid en grunnregel i transkripsjon, sier de, og det er at det skal skrives ettertrykkelig i rapporten hvordan transkripsjonene er utført (Kvale m.fl., 2009: 189).

I denne studien var det temaene i det informantene fortalte som var sentrale, altså deres egne fortellinger om erfaringer, opplevelser og praksiser fra barnehager. Jeg hadde intervju spørsmål jeg ville ha svar på og det var innholdet i svarene og ikke måten det ble

⁴² Se delkapittel 4.1.4

sagt på som var interessant for dette prosjektet. Jeg utarbeidet en transkripsjonsnøkkel som ble brukt i transkriberingsarbeidet, hvor jeg brukte ulike tegn for å markere bl.a. pauser, korte avbrudd eller opphold, utelatt tekst⁴³. I de eksemplene jeg presenterer i analysekapitlene har jeg tatt bort flesteparten av disse markørene for å gjøre teksten mer lesbar. Samtidig er det noen steder jeg mener at pausene har betydning, der har jeg latt markøren for pause bli stående som beskrevet i transkripsjonsnøkkelen. Transkripsjonen gjorde jeg selv, og det meste ble transkribert innen en uke etter at intervjuene ble gjennomført. At jeg transkriberte selv, gjorde at jeg klarte å huske mye fra selve intervjusituasjonen og kunne supplere med egne notater underveis.

I transkripsjon av videoobservasjon startet jeg med å beskrive konteksten for observasjonen; hvor ble observasjonen gjort, hvem var tilstede og hvor var personer plassert i forhold til hverandre. Deretter beskrev jeg det jeg så at de ulike deltakerne gjorde og hva de sa på filmen. Dette måtte jeg gjøre i flere runder, for jeg erfarte at jeg ikke klarte å fokusere på alle deltakerne samtidig, men måtte fokusere på noen få og beskrive hva de gjorde og så. Transkripsjonen av talen fulgte samme nøkkel⁴⁴ som intervjuene, men ble i tillegg supplert med hva deltakerne gjorde. Siden jeg har fokus på styringsmentalitet og regulering i denne studien, ble det mitt «point of view» i beskrivelsene av hva deltakerne gjorde⁴⁵.

Å transkribere muntlig tekst til skriftlig tekst har utfordringer knyttet både til struktur og dialekt. Både informantene mine og jeg bruker dialekt i intervjuene, men jeg har valgt å gjøre om muntlig tale til tilnærmet skriftlig tekst (istedenfor ren avskrift av talespråket) for å gjøre teksten mer leservennlig, og dialekt om til bokmål for å ivareta anonymiteten til informantene i størst mulig grad (Jaffe, 2006: 167). En annen grunn for dette valget, handler om at både muntlig tale og dialekt skrevet rett av kan virke som en latterliggjøring og stigmatisering både av informanten og intervjueren (Jaffe, 2006: 167; Kvale m.fl., 2009: 195). Hvis informantene ikke er blitt informert om de strukturelle forskjellene i talespråk og skriftlig tekst, kan det bli en ubehagelig opplevelse å lese transkripsjonen av det de har sagt i intervjuet:

⁴³ Se vedlegg 2 for utfyllende beskrivelse

⁴⁴ Se vedlegg 2.

⁴⁵ Se også delkapittel 4.3 om observasjon.

Enkelte personer får kanskje sjokk som konsekvens av å lese sine egne intervjuer. Det ordrette transkriberte muntlige språket kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale, og også som indikasjon på svakt intellektuelt nivå. Intervjupersoner føler seg kanskje fornærmet og nekter videre samarbeid og forbyr forskeren å bruke hans eller hennes uttalelser. Hvis transkripsjonene skal sendes tilbake til intervjupersonene, kan det være hensiktsmessig å gjengi uttalelsene på en mer sammenhengende måte. Og hvis ikke, kan det være nyttig å legge ved informasjon om de naturlige forskjellene mellom muntlige og skriftlige språkstiler. Vær oppmerksom på at *publiseringen* av usammenhengende og repetitive, ordrette intervjutranskripsjoner kan medføre en uetisk stigmatisering av bestemte personer eller grupper. (Kvale m.fl., 2009: 195; utheving i original)

Jeg utsatte mine informanter for ubehageligheten ved å lese direkte transkribert talespråk. Etter at jeg hadde transkribert intervjuene, sendte jeg transkripsjonene til barnehagene for gjennomlesning og med muligheter for informantene å gi tilbakemelding eller innspill til meg. Hvert intervju ble puttet i en lukket konvolutt med informantens navn på og sendt i felles konvolutt til barnehagene. I brev til styrerne ble de bedt om å formidle disse konvoluttene videre til den aktuelle informant, og hvis informanten var sluttet, så ønsket jeg at de returnerte konvolutten. Jeg fikk ingen konvolutter tilbake og fikk først heller ikke noen tilbakemeldinger på intervjuene. Jeg valgte å fortolke dette slik at informantene godkjente min transkripsjon av intervjuene med dem, og at jeg kunne bruke intervjuene i denne studien. Jeg tok imidlertid ny kontakt og fikk snakket med flere av informantene. Flere ga meg da tilbakemelding på at de opplevde det som skikkelig flaut å lese igjennom intervjuene med seg selv, både på grunn av det de hadde svart, men spesielt på grunn av hvordan de hadde svart. En av informantene sa at hun hadde brent transkripsjonen. Disse tilbakemeldingene gjorde at jeg bestemte meg for å oversette transkripsjonene til skriftspråk og bokmål, samtidig som jeg avklarte med informantene at jeg da kunne bruke intervjuene.

4.5.2. Anonymisering av informantene og bruk av bilder

Senere i avhandlingen, i delkapittel 7.3 skriver jeg om prosessen hvor jeg bestemte meg for å gjøre en detaljert transkripsjon av en samlingsstund. Fra denne samlingsstunden klippet jeg flere stillbilder fra filmen som kunne vært brukt for å illustrere de ulike mikroteknikkene som jeg vil beskrive senere i avhandlingen. Da jeg hadde plassert bildene i teksten, så jeg at dette var etisk problematisk av flere grunner: For det første ble

det vanskelig å anonymisere informantene og ivareta dem på en god måte, og for det andre bidro bildene til et fokus på enkeltgester uten kontekst og sammenheng, noe jeg vurderte som etisk problematisk. Jeg gjorde derfor en bestemmelse, og valgte å beskrive situasjonene med tekst.

4.5.3. Intervjueren som premissleverandør for produksjon av forståelse

Gjennom hele transkripsjonsprosessen og når jeg leser de skriftlige transkripsjonene i etterkant, kan jeg se på både hva jeg har spurt, hva informanten har svart og på hvordan vi responderer på hverandre. Jeg ser noen plasser at jeg har lagt ordene i munnen på informanten, og har fortsatt intervjuet ut fra min fortolkning og forståelse av det informanten svarer. Jeg ser også at jeg noen ganger rett og slett ikke har hørt hva informanten svarer, men fortsetter å spørre ut fra egen forforståelse. Jeg som forsker bekrefter, eventuelt avkrefter, informantens svar og gjennom det styrer jeg hva informanten videre svarer. I noen av transkripsjonene ser jeg at det virker som om informanten søker å få bekreftet om svaret som gis er rett, og hvis jeg signaliserer at jeg er fornøyd så fortsetter informanten. På samme måte kan det se ut til at informanten justerer seg når jeg avkrefter, eventuelt ikke bekrefter, svaret deres. Informanten sjekker hele tiden med meg om det er de «riktige» svarene hun/han kommer med. Jeg merker ikke dette underveis i intervjuet og tenker bare at vi har en undringssamtale. Når teksten er transkribert, ser jeg det imidlertid tydeligere. Gjennom mine spørsmål og mine responser på informantens svar, og gjennom informantens svar og responser på mine spørsmål og responser, konstrueres en forståelse av barn og barnehagebarn, en forståelse av barnehager og en forståelse av hva det vil si å være ansatt i barnehagen. Dette ble for meg et eksempel på hvordan det vi sier er kontekstuellet forankret, og at det vi sier konstrueres i den sammenheng det sies i. Dette viser også hvordan mine informanter og jeg ble gjensidige aktører i denne *tekstproduksjonen*. Disse transkripsjonene ble viktig for meg fordi de viser så klart hvordan jeg som forsker i/på et felt er i en maktposisjon både knyttet til yrke og posisjon, men også knyttet til hva jeg gjør med datamaterialet. Dette har jeg også tatt høyde for i mine analyser, noe som er i tråd med det poststrukturalistiske perspektivet jeg legger til grunn for dette prosjektet.

4.6. En beskrivelse av feltbarnehagene

I denne delen vil jeg gi en beskrivelse av Bakken barnehage og Kanutten barnehage som er de to barnehagen jeg har gjennomført mitt feltarbeid i. Begge barnehagene befinner seg i en by i Finnmark og er praksisbarnehager tilknyttet førskolelærerutdanningen (nå barnehagelærerutdanningen). Barnehagene hadde fem avdelinger hver. I Bakken barnehagen var jeg på to småbarnsavdelinger, Blåbæra og Jordbæra, og i Kanutten barnehage var jeg på to avdelinger for store barn, Knoll og Tott.

På Blåbæra jobbet Borgny (pl) som var pedagogisk leder, Britt (rp) som var ressurspedagog, Beathe (fa) som var fagarbeider, Bente (ass) og Berit (ass) som var assistenter, Benedikte (L) som var lærling og Bengt (v) som var vikar. Det var åtte barn på avdelingen da jeg begynte på feltarbeidet, sju jenter og en gutt. Det begynte ett til barn, en gutt, underveis i mitt feltarbeid, men foreldrene reservert dette barnet fra deltakelse i prosjektet. Blåbæra hadde flere ansatte enn for eksempel Jordbæra, dette fordi de hadde en lærling og ansatte som gikk i reduserte stillinger.

På Jordbæra jobbet Jorid (pl) som var pedagogisk leder, Jorunn (ass) og Janne (ass) som var assistenter. Janne (ass) var vikar for en assistent i langtidssykemelding. Bengt (v) som var vikar på Blåbæra var også vikar her. På Jordbæra var det åtte barn, sju gutter og ei jente. Slik jeg forsto det på de pedagogiske lederne var kjønnsfordelingen på avdelingen blitt slik ved en tilfeldighet dette året. Siden Blåbæra ikke lå i tilknytning til hovedhuset, hadde de valgt å lage en guttegruppe sammen med de andre småbarnsavdelingene som den ene gutten på Blåbæra var med i. Jordbæra hadde ikke laget en slik gruppe for den ene jenta som gikk der, for de mente hun fikk nok kontakt med andre jenter fra den andre avdelingen som lå vegg i vegg.

På Knoll jobbet Karina (pl) som pedagogisk leder, Kristin (fa) som fagarbeider, Kamilla (rp) som ressurspedagog, og Katrine (ass) og Kjell (ass) som assistenter. Det var fem gutter og tretten jenter på avdelingen. På Knoll intervjuet jeg alle unntatt Kjell (ass), men opptaket av intervjuet med Kamilla (rp) ble ødelagt og er derfor ikke med⁴⁶.

På Tott var Trude (pl) pedagogisk leder og Trine (ass) assistent. Den andre assistenten på avdelingen var sykemeldt, det var derfor flere forskjellige vikarer inne på avdelingene i

⁴⁶ Jeg mener at dette har i liten grad har påvirket analysen min.

den tiden jeg var der. I tillegg var det en student fra førskolelærerutdanningen der i deler av mitt feltarbeid. På denne avdelingen var det sytten barn, åtte jenter og ni gutter. På Tott var det en vanskelig personalsituasjon med mye sykdom og bruk av vikarer da jeg gjennomførte intervjuene, av den grunn ble bare pedagogisk leder Trude (pl) intervjuet her.

For å oppsummere kort så har jeg studert fire ulike avdelinger i to barnehager, Kanutten og Bakken. Under presenterer jeg de ulike informantenes avdelings- og barnehagetilhørighet skjematisk, slik at det skal bli lettere å plassere dem i den videre teksten.

Kanutten barnehage:		Bakken barnehage:	
Knoll (3-6 år)	Tott (3-6 år)	Blåbæra (0-3 år)	Jordbæra (0-3 år)
Karina (pl), f. 1966	Trude (pl), f. 1966	Borgny (pl), f. 1954	Jorid (pl), f. 1974
Katrine (ass), f. 1966	Trine (ass), f. 1971	Britt (rp), f. 1975	Jorunn (ass), f. 1975
Kristin (fa), f. 1982	Flere ulike vikarer	Beathe (fa), f. 1951	Janne (ass), f. 1963
Kjell (ass), f. 1983	En student	Bente (ass), f. 1950	
Kamilla (rp), f. 1981		Berit (ass), f. 1978	
		Benedikte (L), f. 1991	
		Bengt (v), f. 1989	

Figur 2: Informantenes barnehage- og avdelingstilhørighet

Jeg har nå presentert personalet på de ulike avdelingene i barnehagen, og vil i neste del beskrive rommene i de barnehagene jeg har studert.

4.6.1. Rom i betydning innerom

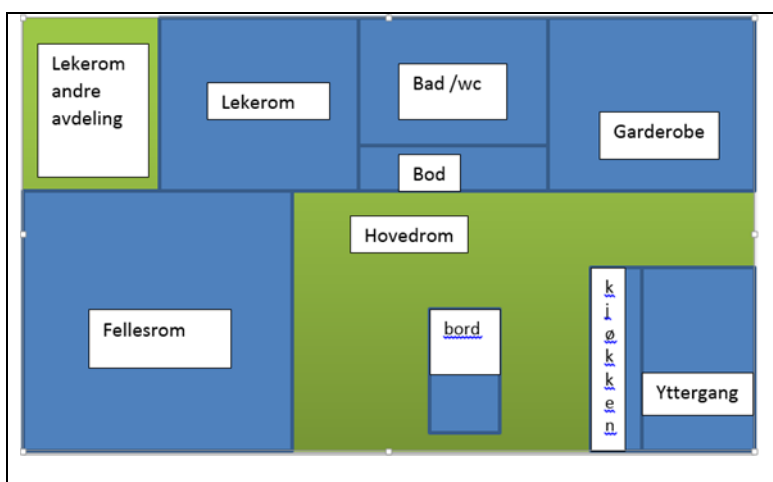
I dette kapitlet vil jeg kort presentere de fysiske innerommene på de barnehageavdelingene jeg undersøkte i mitt feltarbeid. Innerom er de rommene som fysisk er plassert innenfor barnehagebyggets vegger. Jeg starter med å presentere innerommene til de to avdelingene for store barn, Knoll og Tott.

Knoll og Tott er avdelinger for barn i alderen 3-6 år, begge hadde samme utforming, de var bare speilvendte av hverandre. På begge avdelingene var rommene oppdelt i et stort rom med flere tilstøtende små rom. Det største rommet var innredet med to store bord midt i rommet, og de små, tilstøtende rommene var et «puterom», et «lekerom», en garderobe, et tårn med trapp, bad/toalett og et kjøkken. Grunnen til at jeg skiller mellom «puterom» og «lekerom», var at jeg observerte at rommene var utrustet med forskjellig utstyr og at rommene ble brukt ulikt.



Figur 3: Planløsning avdelingene Knoll og Tott

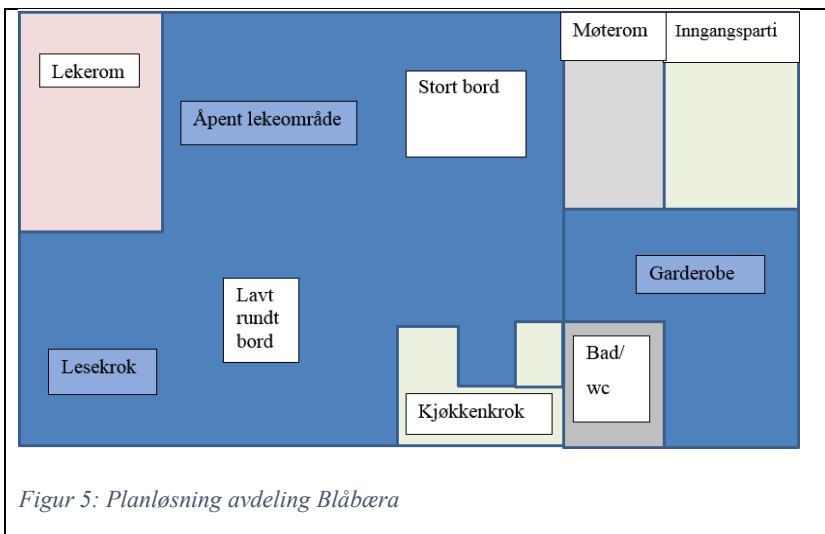
Jeg var også på to småbarnsavdelinger, Jordbæra og Blåbæra. Avdeling Jordbæra lå i hovedbygget til Bakken barnehage og delte et rom, fellesrom (puterom), med naboavdelingen. Jordbæra hadde en planløsning som lignet på den som var på Knoll og Tott.



Figur 4: Planløsning avdeling Jordbæra

På Jordbæra var det et stort rom med flere små tilstøtende rom, det var en garderobe med bad innenfor, en yttergang, et lite lekerom, en bod barna kunne leke på og et puterom som ble delt med en annen småbarnsavdeling.

Den siste av de fire avdelingene jeg observerte på, Blåbæra, var utformet annerledes enn de andre tre. På Blåbæra var det et stort rom. Også denne avdelingen hadde noen små, tilstøtende rom, men selve avdelingen var et stort rom med mye plass.



Gjennom ulike planløsninger, ulik bruk av rom og ulike regler for bruk av rom så jeg at det ble forskjellige praksiser på de ulike avdelingene, dette kommer jeg tilbake til i kapittel 6.

4.6.2. Rom i betydning uterom

Innerom er rommene som fysisk er plassert innendørs, mens uterom brukes her om området utenfor barnehagebyggets fysiske lokaliteter, utelekeplassen. Uterom kan også handle om naturen som er tilgjengelig for barnehagen, og som de benytter seg av når de er ute på tur.

Begge barnehagene jeg undersøkte hadde utelekeplasser med delvis naturtomt (ikke opparbeidet). Begge utelekeplassene var lite kuperte, og besto i stor grad av flat mark. Det som gjorde dem kuperte i den perioden jeg var der, var snø som var måket i hauger.

Avdeling Blåbæra i Bakken barnehage hadde ikke eget uteområde, men gikk med barna bort til utelekeklassen som var lokalisert ved hovedbygget. De gikk i litt kupert terreng gjennom en liten skog for å komme dit.

Begge barnehagene hadde tilgang til skog, berg og kupert terreng i umiddelbar nærhet, og brukte denne tilgangen.

4.7. Analysestrategi

Selv om analysestrategien gjennom denne presentasjonen kan skape inntrykk av å ha vært en lineær prosess, så er ikke det tilfelle. Analysestrategien for denne avhandlingen har blitt til gjennom mange runder med det empiriske og teoretiske materialet, runder som også kan beskrives som frem- og tilbakebevegelser mellom problemstilling, forskningsspørsmål, teori og empiri. Som jeg skrev i delkapittel 4.1.5, så fører en abduktiv tilnærming til en vekselvirkning mellom å lede ut fra det teoretiske og det empiriske: «Uttryckt på annat sätt behövs det en upprepad process av pendling eller alternering mellan (empiriladdad) teori och (teoriladdad) empiri» (Alvesson & Sköldberg, 2008: 61). Dette har ført til at jeg gjennom hele forskningsprosessen har vekslet mellom å arbeide med teori og empiri. Gjennom hele forskningsprosessen foregår det samtidig en kontinuerlig refleksjons- og fortolkningsprosess (Alvesson & Sköldberg, 2008: 21), så allerede ved utforming av problemstilling og valg av forskningsspørsmål er analyseprosessen i gang.

Jeg har gjort både teoretiske og metodiske valg og avgrensninger underveis, og har allerede beskrevet at prosjektet hadde et perspektivskifte underveis⁴⁷. Disse valgene er også en del av analysearbeidet gjennom hva som har fanget oppmerksomhet, blitt valgt og hva har jeg valgt bort. Valgene har vært påvirket både av mine teoretiske perspektiver og av det empiriske materialet. Jeg hadde et teoretisk utgangspunkt da jeg begynte med feltarbeidet, men gjennom møtene med menneskene i barnehagene og observasjonene jeg gjorde, så jeg at jeg måtte supplere mitt teoretiske ståsted for å kunne forklare de prosessene jeg leste ut fra mitt materiale. Rossholt skriver at analyseblikket er en del av analysestrategien, og analysestrategien kan dermed ikke ses løsrevet fra observasjonen og det som blir skrevet ned i feltarbeidet (Rossholt, 2012: 62). Mens jeg jobbet med det

⁴⁷ Se delkapitlene 1.2 og 4.2.

teoretiske perspektivet, merket jeg at det skjedde noe med min forståelse av det empiriske materialet, jeg fikk nye *linser* til mitt analyseblikk som materialet så ble lest gjennom. Som jeg skriver om i delkapittel 4.3 om observasjon, betyr dette at jeg allerede gjennom mine valg av hva jeg observerte og hva jeg spurte om i intervjuene, var analysene startet.

Hver dag når jeg var ferdig i barnehagene dro jeg tilbake til kontoret og renskrev observasjoner og skrev logg over dagen. Jeg brukte også den tiden til å se gjennom bilder barna hadde tatt og til å se gjennom det jeg hadde filmet. Det var i denne prosessen at jeg ble oppmerksom på hvordan barna og de voksne styrte hverandre gjennom ulike teknikker. Dette hadde jeg ikke lagt merke til mens jeg filmet og som deltaker i barnehagehverdagen, og jeg måtte søke etter teori som kunne hjelpe meg å forklare disse prosessene. Gjennom å se på materialet fra videoobservasjonene flere ganger og med ulike fokus, gjorde jeg meg ulike fortolkninger. Slik ble jeg oppmerksom på at det jeg så var bestemt ut fra hva jeg så etter. Hvis jeg rettet fokus på de voksnes reguleringer, ble det disse reguleringene jeg så, og på samme måte hvis jeg så etter hvordan barn regulerte hverandre. Det betyr ikke at den ene observasjonene var sannere og skapte mer riktig kunnskap enn de andre, men at jeg skapte ny forståelse ut fra andre perspektiver og dermed klarte å belyse kompleksiteten i relasjonene bedre.

I intervjuene spurte jeg de ansatte i barnehagen om deres forventninger til barn og til hverandre, om barns medvirkning, hva de ansatte synes er artig å gjøre i barnehagen og hva de tror barna synes er artig å gjøre, og om det er noe de opplever som frustrerende i barnehagen. Intervjuene ble transkribert⁴⁸ og dermed gjenstand for en første analyse. Jeg brukte transkriberingsprogrammet NVivo 8 og organiserte først svarene fra informantene inn i grupper etter intervju spørsmålene.

I den første runden tolket jeg at svarene fra de ulike ansattegruppene hadde noen fellestrekk, både knyttet til hvordan de posisjonerte seg i forhold til meg som forsker, men også til hva de svarte på mine spørsmål i intervjuene. Jeg fant det derfor nyttig å skille mellom gruppene assistenter (vikarer), fagarbeidere (lærlinger) og pedagogisk personale (pedagogiske ledere, førskolelærere, ressurspedagoger). Dette ble det første steget i analysen. Jeg hadde allerede gjennom feltarbeidet startet en analyseprosess ut fra ting jeg

⁴⁸ Som beskrevet i delkapittel 4.5.1.

hadde sett og hørt. Jeg begynte selve analysearbeidet med å gå gjennom spørsmål for spørsmål, ansattegruppe for ansattegruppe. Jeg skrev ned stikkord og tema som utkrystalliserte seg, som for eksempel *turer, å være sammen med barna, barnas respons*.

Temaet bruk av tid og rom ble interessant for meg fordi det var det temaet som først festet seg i mine lesinger av intervju materialet. Informantene beskrev i intervjuene *bruk og betydningen av rom*, både i betydningen fysisk og sosialt rom, men også ut fra hvem som bruker rommene. Når jeg leste gjennom transkripsjonene, oppdaget jeg at informantene beskriver brukerne av rommene gjennom små fortellinger om barn og ansatte. Etter å ha gjort denne lesingen, tenkte jeg at det har betydning hvordan det blir snakket om barn og voksne. Hvordan det snakkes om barn og voksne vil ha betydning for hvilket sosialt rom som skapes i barnehagen, og hvilke handlingsrom barn og ansatte opplever å ha, noe som igjen får betydning for hvor barn i barnehagen velger å plassere seg fysisk i rommene i barnehagen.

Gjennom mitt videomateriale kunne jeg undersøke hvordan både barn og voksne posisjonerte seg i rommet, både gjennom fysisk plassering og hvordan de skapte seg handlingsrom i ulike situasjoner i barnehagehverdagen gjennom bruk av ulike styringsteknikker. Dette handler om reguleringer i barnehagehverdagen, og reguleringer ble mitt fokuspunkt i det videre arbeidet med prosjektet.

Etter å ha gjort disse analysene dro jeg tilbake i barnehagene og presenterte det jeg hadde gjort så langt i prosjektet og de foreløpige funnene jeg hadde kommet frem til. Jeg presenterte hvordan jeg kunne undersøke relasjonene mellom barn og voksne i barnehagen ut fra Foucaults maktperspektiv, og gjorde rede for dette perspektivet for de ansatte.

I den videre organiseringen og lesingen av datamaterialet ble jeg oppmerksom på dimensjonene sted (som i å være inne, være ute, organisering av rommene, hjemme, skolen, men også som sted å være, å trives, å ha muligheter), tid (utetid, innetid, spisetid, samlingstid, sovetid, alder) og kropp (altså menneskene som befinner seg i barnehagen)⁴⁹, og hvordan utsagnene til mine informanter ofte var knyttet til reguleringer av disse dimensjonene. Det neste steg i mine analyser fikk meg til å justere

⁴⁹ Se også delkapittel 1.4. begrepsavklaringer.

hovedproblemstillingen slik at den ble lydende: «Hvordan foregår styring av barn og ansatte i barnehagen gjennom barnehagens styringsmentalitet?»

For å svare på problemstillingen stilte jeg tre forskningsspørsmål, som hver av dem blir behandlet i hvert sitt analysekapittel. I det videre vil jeg nå først presentere ett og ett forskningsspørsmål, samtidig som jeg beskriver hvordan jeg har analysert det empiriske materialet for å svare på hvert enkelt spørsmål.

Det første jeg spør om er: «Hvordan får personalets forventninger til og forestillinger om barn betydning for personalets praksiser i barnehagen»? For å svare på dette spørsmålet, benytter jeg de deler av intervjumaterialet som er knyttet til de ansattes forventninger til barn; hva de tror barn synes er artig i barnehagen og hva de ansatte selv synes er artig og givende å gjøre. Dette velger jeg å gjøre for å synliggjøre den kunnskapsproduksjonen som foregår gjennom diskursive praksiser i barnehagen, og for å kunne identifisere det Miller og Rose (2008) kaller rasjonaliteter eller programmer for styring⁵⁰. De ansattes kategoriseringer og klassifiseringer av barn blir en del av de styringsteknikkene som får betydning for barns muligheter i barnehagen. I denne delen starter jeg med å undersøke et utsagn som gikk igjen i flere av intervjuene, utsagnet om at *barn er ulike*. Jeg forstår det slik at det er regnet som normalt at barn er ulike, samtidig blir det interessant for meg å undersøke hvilke kategorier og klassifiseringer som ble innrammet av denne «normaltilstanden».

Det neste jeg spør om er: «På hvilke måter legger ulike former for styring av rom og tid i barnehagen føringer for hvilke muligheter barn og ansatte får i hverdagen»? For å svare på dette spørsmålet bruker jeg bildene barna tok som utgangspunkt for analysen. Jeg bruker her det andre aspektet fra Miller og Rose (2008) sin todeling av styringsmentalitet, teknologier for styring, for å undersøke hvordan rasjonalitetene for styring blir operasjonalisert gjennom ulike reguleringer av rom og tid i barnehagen. Jeg har valgt ut noen bilder som viser hvordan og hvor barna plasserer seg i barnehagen og hva de velger å ta bilder av. Der mange barn hadde tatt bilder av samme rom, har jeg valgt ut et bilde som eksempel, det samme har jeg gjort hvis det var rom eller steder i barnehagen bare et

⁵⁰ Se kap. 3.4.

barn hadde tatt bilde av. For denne studien kan unntakene, altså praksisene (knyttet) til det ene barnet, ha stor betydning for meningssskaping, nettopp fordi disse praksisene kan vise hva som regnes som *utenfor rammene av det normale*. Disse bildene ble også valgt ut fordi de representerer et annet perspektiv på de fysiske rommene enn det vi ser fra et voksent perspektiv. Barna er lavere enn de fleste voksne, og barnas størrelse i møtet med det fysiske rommet kan få betydning for barns muligheter i rommet. Barnas høyde får også betydning for hvordan de ser og hva de ser i rommene. Bildene brukes også for å vise hvordan avdelingene ser ut og er møblert, og ble valgt fordi de kan illustrere hvordan voksne bruker rom for å styre og regulere atferd. I tillegg til bilder, bruker jeg i dette kapitlet data fra intervjuene med de ansatte, for å undersøke hvordan tiden reguleres i barnehagen.

Til sist stiller jeg spørsmålet: «Hvilke reguleringer kan identifiseres i samhandling mellom barn og ansatte i barnehagen»? For å svare på dette spørsmålet bruker jeg først data fra intervju med en av de ansatte i barnehagen, hvor hun beskriver noen sosiale strategier barn bruker i barnehagehverdagen. Deretter bruker jeg materiale fra en videoobservasjon gjort i en samlingsstund i en barnehage. I denne studien hvor jeg undersøker hvordan barn og voksne blir styrt og regulert i barnehagen, fant jeg et nyttig analyseredskap i studiene til Jennifer Gore (Gore, 1998). Gore har gjort en analyse av *power relations* (maktrelasjoner) i pedagogisk sammenheng, og viser gjennom bruk av åtte ulike styringsteknikker⁵¹ hvordan makt fungerer på mikronivå (Gore, 1998: 231). Gjennom å bruke de samme teknikkene for å identifisere og analysere det empiriske materiale fra en samlingsstund i en av mine feltbarnehager, kunne jeg studere interaksjon med fokus på maktrelasjoner.

Disse tre analyse spørsmålene utgjør rammene for hvert sitt kapittel i del to i denne avhandlingen.

4.8. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for de metodologiske perspektivene som ligger til grunn for denne studien. Jeg har skrevet om metodiske konsekvenser ved at jeg som forsker

⁵¹ Se delkapittel 3.4.3.

plasserer meg innenfor sosialkonstruksjonistiske perspektiv og hvordan jeg forholder meg til at jeg forsker på barnehagens sosiale miljø. Jeg har skrevet om kvalitet i forskning og ulike etiske utfordringer knyttet til å forske på og med mennesker, og jeg har skrevet om hva et feltarbeid er og hvordan en slik tilnærming passer inn i min vitenskapsteoretiske plassering. Videre problematiserte jeg hvordan jeg som forsker posisjonerte meg og ble posisjonert i feltarbeidet. Etter det presenterte jeg mine informanter og beskrev avdelingene i de barnehagene jeg gjennomførte feltarbeidet i, for så å skrive om hvordan feltarbeidet ble gjennomført. Jeg har også presentert og argumentert for mine valg av observasjon og intervju som metodiske tilnærminger i feltarbeidet, og har avslutningsvis redegjort for hvilken analysestrategi jeg har benyttet i mine analyser av datamaterialet.

Jeg har i denne første delen av avhandlingen redegjort for bakgrunnen for studien, vitenskapsteoretisk og teoretisk grunnlag, og metodologiske perspektiver. Jeg går nå over til andre del hvor jeg vil presentere empiri og analyser for å besvare min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

5.0. Hvordan får personalets forventninger til og forestillinger om barn betydning for personalets praksiser i barnehagen?

5.1. Introduksjon

En av mine antagelser knyttet til denne studien er at de forventningene personalet i barnehagen har til barn, er med på å styre og regulere hvilke muligheter barn har i barnehagen. Hva personalet regner som riktig, naturlig og hva personalet tar for gitt, vil være med på å skape noen forventninger til de menneskene personalet møter. Det kan være forventninger til barn, til foreldre, til andre ansatte, til eier og så videre, forventninger som er basert på de ulike klassifiseringene og kategoriseringene som gjøres.

Personalet er innskrevet i diskurser knyttet til ulike forståelser av barn, oppdragelse av barn og barnehager. Som skrevet om i delkapittel 3.2. vil en *rådende* diskurs være en forståelse av at noe er riktig, naturlig og tatt for gitt innenfor en gitt kontekst, diskurser produseres gjennom situerte praksiser. Foucault skriver at «[...] å føre en diskurs er å utøve en praksis som i sin tur er sammenvevet med andre praksiser» (Foucault, 1999a: 61). Dette vil bety at diskurser om barn hele tiden er i bevegelse og vil ha ulikt innhold og ulike sannheter fra barnehage til barnehage. Diskurser produseres gjennom diskursive praksiser i møter mellom de ansatte, barnegruppen og foreldregruppen, og er situert kunnskap. Diskursproduksjon skjer i møter mellom mennesker og blir styrt på ulike måter, blant annet gjennom konstruksjoner av hva som blir inkludert og ekskludert innenfor ulike kategorier, for eksempel normalutvikling. Ut fra en slik forståelse vil personalets praksiser i barnehagen være sammenvevet med andre praksiser både i og utenfor barnehagen, og vil ha betydning for de forståelser personalet har av barn og barneoppdragelse. Personalets egne, tidligere erfaringer og forståelser settes på spill i møter med andre mennesker. Personalet inngår i diskursproduksjonen.

De ansattes forventninger til og forestillinger om barn baserer seg på den kunnskapen og de erfaringene de ansatte i barnehagen har med seg i sitt arbeid i barnehagen. Gjennom ansattes og barns diskursive praksiser (Foucault, 2002a: 131) konstitueres deres sosiale praksiser. I dette kapitlet vil jeg søke å identifisere ulike diskurser i informantenes svar på hvilke forventninger de har til barna i barnehagen. Dette fordi jeg tenker at de diskursene barnehagens ansatte skriver seg inn i, får betydning for den styringsmentalitet

(Foucault, 2000a: 219) som produseres i barnehagen. Diskursene barnehagens ansatte skriver seg inn i kan også sees i lys av det Miller og Rose beskriver som rasjonaliteter eller programmer for styring (Miller & Rose, 2008: 15). Rasjonaliteter eller programmer for styring handler både om hva er det som muliggjør tankene og begrunnelsene for våre praksiser, og om konsekvenser ved å ordne ting og personer under spesielle merkelapper⁵². De praksisene mine informanter beskriver, kan videre også knyttes til ulike styringsteknikker (Gore, 1998: 231).

5.2. Diskurser om barn som forskjellige

I denne studien ønsker jeg å finne ut hvilke forventninger de ansatte i barnehagen har til barn. Jeg spurte derfor gjennom intervju de ansatte i barnehagene om hvilke forventninger de har til barn (i barnehagene), og flere svarte at de synes dette var vanskelig å svare på. Noen synes det var vanskelig å svare generelt fordi de har individuelle forventninger til hvert enkelt barn, og noen fordi forventningene deres er knyttet til de voksne i barnehagen. Informantene sa også at mitt spørsmål var vanskelig fordi *barn er så forskjellige*, men de kom etter hvert med flere utsagn om hva de forventet av barn.

Karina (pl), pedagogisk leder på Knoll, sier:

Karina (pl): Jo, jeg mener, om det er ekte eller ikke, men jeg tror, jeg synes de har [...] har store muligheter, de er en ressurs. [...] Det er utrolig hva de kan lære og oppleve i barnehagene. [...] De er forskjellige, veldig ulik også. Det høres veldig sånn ideelt ut, men at de er utrolig ulik, at de har ulike behov, sant? [...] Noen er ikke så opptatt av de her samlingsstundene og oppleggene, de er opptatt av å leke. Ikke opptatt av oss voksne engang, men vil leke med vennene sine, det er hovedfokus. Mens andre er veldig på oss voksne igjen. Noen er veldig glad i bøker, andre er veldig glad i Lego, sant, at de er ulik i utgangspunktet? (Ja, når dem kommer i barnehagen?) Ja, sant? Og, da tenker jeg at noen får kanskje mye voksenkontakt hjemme og har godt, har tilfredsstilt det her voksenbehovet på et vis også da, men dem har et veldig behov for å leke, sant? Det er viktig å ivareta den her tiden til lek, at dem får lekt i barnehagen. Men så er det jo en utfordring da, at hvis du ser at de henger etter i noen utvikling, at du klarer å tilrettelegge for det.

Karina (pl) sier at barn er forskjellige i utgangspunktet og derfor har ulike behov. Jeg tolker hennes utsagn som et uttrykk for at hun mener at barn er forskjellige og at personalet jobber med utgangspunkt i det. Forskjellene knyttes til egenskaper ved barnet

⁵² Se også kap. 3.4.

både gjennom hva barn liker å gjøre og til hvilke behov barn uttrykker at de har. Behov knyttes både til behov for å gjøre ting og til behov for omsorg fra andre, som f.eks. behov for å leke (sammen med andre barn) og behov for voksenkontakt.

Hva barnet har mest behov for kan bli forklart ut fra hva de ansatte tror at barnet får eller ikke får dekket hjemme. Å ha behov for noe kan knyttes opp mot trygghet, og hvor trygge de ansatte opplever at barn er i barnehagen. Gjennom Karina (pl)s utsagn forstår jeg at hun mener at barn er aktive når det kommer til å gjøre valg i hverdagen, valg knyttet til hva de synes de har behov for og hva de har lyst til å gjøre. Dette forstår jeg som at barn ikke passivt lar seg regulere i hverdagen, men at de aktivt forhandler og handler, de posisjonerer (Davies & Harré, 1990: 45) seg. Posisjonering skjer blant annet gjennom ulike former for motstand (Foucault, 1983: 225; 1999c: 106) mot personalets reguleringer, for eksempel deltakelse i samlingsstund og ved å trekke seg bort fra de ansatte i barnehagen.

Karina (pl) kommer også inn på at det kan være en utfordring når «de (barn, min anm.) henger etter i noen utvikling» og ikke kan det som er forventet av dem. Slik jeg tolker det, balanserer personalet mellom et syn på barn som forskjellige og et annet syn knyttet til normalutvikling i sin praksis med barn, noe som indikerer at det finnes en grense for hvor forskjellige det kan tillates at barna kan være. Vi kan identifisere en biologisk diskurs knyttet til forskjellighet, hvor barns utvikling tenkes som en medfødt, biologisk, individuell og naturlig prosess, determinert ut fra biologiske faktorer. Davies skriver at man havner i en slags biologisk determinisme (Davies, 2003: 20). Samtidig kommer en annen diskurs til syne i Karinas (pl) utsagn, når hun sier at barn har behov for sosial omgang med andre barn og voksne. Dette er noe vi kan knytte til diskurser som ser på mennesket og kunnskap som sosialt og kulturelt situert (Gergen, 1985: 266).

5.2.1. Hva barn kan klare og hva barn har i seg

Jeg bestemte meg for å undersøke nærmere hva som inngår i diskursen om barn som forskjellige, og jeg fant først to kategorier som viste seg gjennom de ansattes utsagn; *hva barn har i seg* og *hva barn kan klare*. Hva barn har i seg knyttes til biologiske og ofte determinerende forklaringer av barn. I de ansattes utsagn handler det gjerne om hvordan de ser at barn reagerer i ulike situasjoner. Når de ansatte beskriver hva barn kan klare,

handler det om hva de ansatte ser at barn gjør og får til i barnehagen. Det barn kan klare endrer seg vanligvis over tid, fordi barn kan lære seg nye ferdigheter som blir observerbare for personalet. Mens man kan gjøre noe med det man ikke kan, er det verre å få gjort noe med det man *har i seg*.

De ansattes beskrivelser handler om også om hvordan forventninger til *hva de ulike barna har i seg* får betydning for hvilke reguleringer som brukes. I intervjuet gir Borgny (pl), pedagogisk leder på Blåbæra, et eksempel på hvordan de forventningene hun har til enkelte barn, fører til at hun handler overfor barna ut i fra disse tilskrevne egenskapene.

Borgny (pl): Jo, nei jeg kan ta et sånn, det å sitte rundt bordet og spise, for eksempel. For der har, er det nok en del unger jeg forventer at skal sitte i ro. Jeg forventer at den ungen skal sitte i ro å spise. Og det må jo være fordi at den ungen faktisk har sittet i ro. Den har, den bruker å sitte i ro å spise, og da forventer jeg også at den skal gjøre det. Og kan sikkert da bli mye krassere da på en måte overfor den ungen hvis den da plutselig flyter ut en dag enn overfor en annen unge som aldri sitter i ro ved bordet, som bestandig ligger der og slenger litt. [...] Ja, jeg forventer at den er urolig. Det her har jeg aldri tenkt på før! Men det må jo være noe sånt, og da kan jeg være mye. Da kan jeg nok sikkert ha mye lengere lunte på en måte overfor den urolige ungen, fordi at det er jo slik den ungen er, det er jo slik jeg er vant til at den er. [...] Ja, men her motsier jeg jo meg selv litt i forhold til det jeg sa i sted, med at det er vi voksne som på en måte er med på å gjøre ungen til det den er. Den måten jeg oppfører meg på overfor den urolige ungen, er jo med på å påvirke om den ungen blir enda mer urolig, eller rolig.

Borgny (pl) tar seg selv i at hennes egen praksis er annerledes enn det hun tidligere i intervjuet har sagt at den er. Hun oppdager at hun handler ut fra en deterministisk forståelse av det enkelte barn basert på egenskaper hun ser hos barnet, mens hun i utgangspunktet har en relasjonell forståelse av mennesker i sosial samhandling. Utvikling og atferd blir forklart ut fra indre, biologiske faktorer i barnet og miljøet tillegges liten betydning i denne fortolkningen. Egenskapsforklaringene gjør Borgny (pl) basert på hva hun har erfart og sett at barn har gjort i barnehagen, hvordan barn plasserer sine kroppene på avdelingen, hva kroppene gjør og hva kroppene deres behersker. Barns egenskaper blir vurdert ut fra det Borgny (pl) som pedagogisk leder ser at kroppene gjør. Borgny (pl) sier at hvis et barn som bruker å sitte i ro ikke gjør det, så kan hun ha kortere lunte overfor det barnet enn overfor det barnet som aldri sitter stille. Dersom et barn vanligvis er stille og rolig, forventes det at det er rolig, og motsatt hvis barnet er urolig. Borgny (pl) blir gjennom sin refleksjon oppmerksom på at dette er et dilemma hun står overfor. Jeg tolker

Borgnys refleksjon til at hun blir oppmerksom på at hun inngår i og reproducerer en behavioristisk (Dysthe, 2001: 36) diskurs knyttet til barn som hun ikke har tenkt på at hun inngår i, og som legger føringer og rammer for hennes praksiser. Praksiser som står i motsetning til det barnesyn hun i utgangspunktet sier og tror hun forfekter, og praksiser som kan knyttes opp mot diskurser om hvem barnet er eller får bli i barnehagen. Gjennom de egenskapsforklaringene personalet gjør av barna, er de med på å konstruere ulike mulighetsfelt (Foucault, 1983: 221) for barna, både for hva de ulike barna blir beskrevet som, men også for hva barna får mulighet for å bli i barnehagen.

Benedikte (L), lærling på Blåbæra, sier at forventningene til barna er ulike, og baserer det på det hun ser at barna klarer å gjøre:

Benedikte (L): [...] For enkelte unger kler på seg selv og andre unger gjør ikke det, sånn som, kanskje sånne småting som [...] at dem sier ifra når dem må på do, og det forventer jeg jo ikke til alle ungene, for det er jo forskjell. Enkelte unger bruker bleier enda og andre unger sier ifra selv om de har bleier på.

Benedikte (L) knytter her forventninger til praktiske ferdigheter, og sier at hun både ser at barn klarer ulike ting og har ulike forventninger til hva barn klarer. Jeg forstår det slik at hun baserer forventningene hun har til det enkelte barn på erfaringer hun har gjort seg med dem, på hva hun har sett at barna klarer eller har lært seg.

Samtidig er det ikke slik at barn enten blir forklart ut fra å ha noe i seg, å være biologisk determinerte, eller hva de klarer, forklaringene er gjerne en kombinasjon av begge. Trude (pl), pedagogisk leder på Tott, sier at hun opplever at barn er forskjellige, men at de har til felles at de alle liker å bruke kroppene sine. Trude (pl) knytter barns ulikhet til hva hun har sett barnet gjøre, hvilken oppførsel barnet har, samtidig som hun knytter på at evnen til å klare også er noe barn *har i seg*. Trude (pl) gjør en analyse av egen praksis knyttet til to ulike barn basert på hva hun mener to av dem kan klare:

Trude (pl): Men så har jeg jo sett på dem at Lars (3), han kledde jo ikke på seg i begynnelsen han heller og han er jo blitt en racer. Han har fått lov til å prøve, og det får jo han Terje (3) også. Mange ganger så sier jeg til dem at, «ja, den først og den først og kan du hjelpe meg?», og da har jeg nok litt lettere for å hjelpe han Terje (3), med å strekke ut armene om han ikke spør, enn det jeg har til han Lars (3). Lars (3) kan jeg sitte roligere og se på: Det der, det klarer han, ikke sant? Ja, men jeg vet jo at jeg gjør det.

Denne beskrivelsen er av to barn med samme alder, begge er tre år og gutter. Trude (pl) sier at hun vet at Lars (3) klarer mer enn Terje (3), og at hun derfor lar han få prøve mer. Det at Trude (pl) vet dette er basert på erfaringer hun har gjort seg med nettopp disse to guttene, ved at hun over tid har sett at Lars (3) kan kle på seg, mens Terje (3) ikke kan dette. Trude (pl) sier at hun knytter sine forventninger til det hun ser barna klarer eller ikke klarer, hva de gjør eller ikke gjør. Gjennom et annet utsagn kommer Trude (pl) inn på at evnen til å klare også handler om hva barnet har i seg:

Trude (pl): Det samme er det jo med, hvis det er en situasjon der vi skal sitte stille, at vi skal gjøre ting eller sånt. Så forventer jeg faktisk at han Anders (5) skal klare det, mens jeg forventer at han Jakob (5) skal være mer urolig. For at han er en helt annen person. Så det er bare sånn, ikke noe å gjøre noe med. Dem er jo forskjellige, de er så veldig forskjellige, og det har dem vært hele tiden. [...] Ja, jeg kan ikke forvente at Jakob (5) skal sitte som en mus. Han har ikke det i seg, han må få lov til å røre seg litt, eller så tror jeg det går galt. Jeg tror han eksploderer. Nei da, det gjør han ikke, men du ser jo bare når han spiser. Han er nødt, det er akkurat som om det er noe der. Han er faktisk nødt til å røre seg. Så demper man han jo så det ikke skal bli helt vilt. Anders (5) gjør ikke sånt.

Trude (pl) sier at barn er forskjellige og at noen barn er urolige, «så det bare er sånn, ikke noe å gjøre med det». Trude (pl) gjør gjennom sitt utsagn en klassifisering av barn i kategoriene rolige – urolige, og det får betydning for hvilke reguleringer hun iverksetter overfor de respektive kategoriene. Anders (5) er en gutt som kan sitte stille og det forventes av personalet at han gjør det. Jakob (5) derimot, han *er* urolig. Han *har det ikke i seg* å være rolig, Han *har det i seg* å være urolig. Trude (pl) uttrykker det så sterkt som at han er nødt til å røre på seg, i kontrast til Anders som *har det i seg* å være rolig. Trude (pl) sier hun ikke kan forvente at Jakob (5) skal sitte stille som en mus. Hun tror Jakob (5) vil eksplodere hvis hun får han til å sitte stille. Han må få røre på seg ellers går det galt.

Samtidig som Trude (pl) sier at det ikke er noe hun kan gjøre med det, sier hun at hun må dempe Jakob (5) så det ikke blir helt vilt. Dette betyr at det finnes noen grenser for hvor urolig Jakob (5) får være i barnehagen, noe som igjen betyr at det er noe å gjøre med det han har i seg. Disse språklige konstruksjonene av hva Anders (5) og Jakob (5) *har i seg*, fører til at personalet opptrer ulikt overfor disse to barna, og at det forventes og kreves ulike ting av dem. Det kan dermed høres ut som det også her er to ulike diskurser som

møtes, en biologisk determinerende diskurs som møter en sosialt konstituerende diskurs. Jakob (5) blir i utgangspunktet forklart ut fra en biologisk determinisme med at *han har det ikke i seg* å være rolig, i betydningen han har det i seg å være urolig. Denne diskursen møter en sosialt konstruerende diskurs ved at Trude (pl) samtidig sier at hun i praksis setter grenser for han i hverdagen, grenser som han forholder seg til og som dermed fungerer sosialt konstituerende. Trudes (pl) kommentar om hva barna har i seg kan sammenlignes med Borgnys (pl) kommentar lenger opp om hennes forventninger til barnet: «Det går på barnet i seg selv». Begge beskriver egenskaper ved barnet som får betydning, samtidig er Borgnys (pl) kommentar mer knyttet til det hun ser barnet gjør, til ytre faktorer, mens Trudes (pl) beskrivelser går mer på hva barnet har i seg, altså indre faktorer.

Når barnet har *noe i seg*, kan man få forståelsen av at dette blir determinerende for hvordan barnet kan posisjonere seg i gruppen. Hva barnet har i seg kan knyttes til utsagn om hvordan barn reagerer i ulike situasjoner, og det handler om hvorvidt det er aktivt eller passivt, rolig eller urolig og hvor mye det krever av oppmerksomhet fra de ansatte. Personalet har beskrivelser knyttet til hvor mye barnet krever av de ansatte i barnehagen, om barnet kan høre etter og kan styre kroppen sin slik at barnet viser oppførsel som er tilpasset ulike sosiale situasjoner, ulike rom og ulike tidspunkt på dagen. Beskrivelser som kan knyttes til diskurser om «god barnehageatferd». Slik får kropp betydning gjennom de ansattes beskrivelser av hva de ulike kroppene gjør.

5.2.2. Barna må lære seg å høre etter

Informantene sier også at deres forventninger er knyttet til hvordan barna oppfører seg. Informantene bruker uttrykk som at barna må lære å oppføre seg som *vanlige mennesker* og *ordentlige mennesker*, at de skal *høre etter*, jf. diskurser om god barnehageatferd⁵³. Kristin (fa), fagarbeider på Knoll, sier også at det er forskjellig hva hun forventer fra barn til barn:

⁵³ Se kap. 1.4.3, samt Laws og Davies beskrivelser av diskurser om god skoleatferd (Laws & Davies, 2000: 210)

Kristin (fa): Til ungene, det synes jeg er vanskelig. Jeg vet ikke. Hva jeg forventer av ungene? Ja, litt kan man jo forvente. Men det er også forskjellig fra unge til unge, men hva jeg forventer av ungene? Ja, jeg forventer vel egentlig at dem skal ha litt respekt og høre etter.

Samtidig som Kristin (fa) sier at det er forskjellig hva hun forventer av ulike barn, sier hun at hun forventer «litt respekt» og at barn «hører etter». Ulike forventninger til barn kan her knyttes til hvorvidt barn innordner seg de gitte og forventede rammer for oppførsel som de ansatte har definert i barnehagen. Kristin (fa) posisjonerer seg som oppdrager, som har som oppgave å passe på at barna holder seg innenfor rammene for hva som er tillatt i barnehagen. Dette kan forstås som at den ansatte er den som styrer ved å bestemme rammene for det som skal skje i barnehagen, mens barn skal lære å styre seg selv innenfor disse grensene, slik at de får lydige eller føyelige kropp (Foucault, 2008: 122).

Berit (ass), assistent på Blåbæra, sier også at hun forventer at barn skal høre etter:

Berit (ass): Barna, ja, det er veldig forskjellig etter hvilket barn det gjelder egentlig. Jeg forventer at alle ungene her på avdelingen skal, respekt er et hardt ord å si mot små unger, men jeg forventer at de skal på en måte se opp til meg som en voksen. Dem skal vite at jeg er en voksen og, nå er det ikke jeg som bestemmer selv om jeg er voksen, men hvis jeg gir en beskjed eller sier noe så skal dem høre på hva jeg har å si. Og så forventer jeg at hvis jeg gir dem valg om noe, ikke sant, at dem [...] skal velge, og skal høre etter.

Berit (ass) snakker også om at hun forventer respekt fra barn, og hun ønsker å være et forbilde og en autoritet. Hun ønsker å posisjonere seg som en voksenperson som barn har respekt for og hører etter. Dermed posisjonerer også Berit (ass) seg som en oppdrager i barnehagen. Janne (ass), assistent på Jordbæra, er litt mer forsiktig, og sier i intervjuet at hun har en liten forhåpning om at barna skal høre når hun prater til dem:

Janne (ass): Jeg har jo en liten forhåpning at de skal høre når man prater til dem (ler) [...] Jeg hadde ikke noen sånne her, eller noe sånn og sånn og sånn forventer jeg at ungene skulle være, men man så jo fort hvordan. Det er klart, man tar jo ikke alle ungene likt, for alle er jo forskjellige [...]

Janne (ass) sier at hun gjennom erfaringene hun har gjort seg med barn, har lært at hun måtte behandle barn ulikt. Samtidig som hun stiller med et åpent sinn, sier Janne (ass) at hun fort *så* hvordan barna var. Janne (ass) kommer ikke med noen eksempler på hvordan barn er forskjellige her, men hun sier at «[...] man tar jo ikke alle ungene likt, for alle er

jo forskjellige». Dette utsagnet kan knyttes til hvordan ansatte og barn posisjonerer seg overfor hverandre, gjennom fortolkninger og forhandlinger i sosiale møter.

De voksnes tilstedeværelse handler også om grensesetting. I en barnehage med mange barn og voksne er det mange reguleringer knyttet til å holde orden på barn, og personalet uttrykker at deres oppgave er å ha kontroll. Jeg får også inntrykk av at de ansatte forsøker å regulere bort mulighetene for kaos⁵⁴.

Det varierer hvilke regler de ansatte og barna i barnehagen forholder seg til og hvordan de håndhever dem. Berit (ass), assistent på Blåbæra, ga i intervjuet et eksempel som kan illustrere dette:

Berit (ass): Ja, dem har jo en gang vi satt i lunsjen, jeg hadde vært på pause, og så kom jeg inn og så byttet jeg med pedagogisk leder som skulle gå på pause. Så satte jeg meg ned, og så var det nå litt sånn små uro, ikke sant, vi kommer og bytter, den ene voksne som går og den andre voksne som setter seg ned. Så sa jeg: 'Nå må dere sitte pent mens vi spiser.' Da sa den ene lille jenta; 'Ja, nå må vi høre etter, for nå kommer Berit (ass) og hun er dreng'. Da fikk jeg en, kanskje jeg er litt vel opptatt av at de skal sitte i ro med matbordet.

Berit (ass) sier at det ser ut til at den lille jenta gjør et skille mellom Berit (ass) og andre ansatte, hvor Berit (ass) utmerker seg som strengere enn de andre. Den lille jenta kan ha gjort seg noen erfaringer som tilsier at de ansatte har ulike praksiser på grensesetting. Barn lærer seg å lese de ansatte, og vet hvor de ulike ansattes grenser går⁵⁵, og posisjonerer seg i forhold til dette. Noe som igjen betyr at barn vet hvem de skal henvende seg til eller ikke, og hvor de velger å plassere seg i forhold til ulike voksne. Dette kan ha igjen ha betydning for hvordan barna plasserer seg og bruker de ulike rommene i barnehagen⁵⁶.

Å veilede barn og sette grenser for dem inngår i personalets forståelse av barnehagens samfunnsmandat (Kunnskapsdepartementet, 2011c) knyttet til læring, danning og oppdragelse. Flere av informantene sa i intervjuene at de ser på seg selv som «veiledere», «rollemodeller» og «grensesettere» for barn, samtidig som de ikke ønsker å begrense barnas muligheter. Grensesetting knyttes opp til trygghet, stabilitet og forutsigbarhet i

⁵⁴ Se eksempel fra samlingsstund i delkapittel 7.3.

⁵⁵ Jeg kommer nærmere inn på dette i delkapittel 7.2, under barns sosiale strategier.

⁵⁶ Jeg kommer tilbake til bruk av rom i kapittel 6.

barnehagehverdagen og er med på å definere hvilke rammer barna kan bevege seg innenfor. Disse rammene skapes blant annet gjennom personalets praksiser, og utgjør de mulighetsfelt (Foucault, 2000a: 341) som er med på å regulere hvilke muligheter menneskene har og opplever at de har innenfor en gitt kontekst, for eksempel en barnehage. Både barnehagens samfunnsmandat i lov om barnehager, barnehagens eier, personale, foreldre og barn, bygget og omgivelsene er med på å lage rammer for hvilke muligheter den enkelte kan skape seg i barnehagehverdagen.

Å sette grenser for barn handler om å skape en mentalitet for hvordan barn (og ansatte) skal opptre overfor andre og hvordan de skal kunne forvente at andre skal opptre overfor dem. Det finnes både eksplisitte og implisitte normer og regler som er med på å forme pedagogisk praksis i barnehagen og reglens funksjon er at barn og voksne skal lære å styre seg selv innenfor gitte rammer. De eksplisitte reglene finner vi beskrevet i blant annet i barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2006a), mens de implisitte er uskrevne regler og normer som kan beskrives som «Det som sitter i veggene» (Ekholm, Hedin & Moen, 1993), og som er med på å skape praksiser i barnehagene. Felles for både eksplisitte og implisitte regler i barnehagen er at de konstituerer diskurser som regulerer barns kropp. Å høre etter og vise respekt for de ansatte blir normen, og de barna som innordner seg normen blir inkludert innenfor rammen for normaloppførsel. Men informantene sier også at «man tar jo ikke alle ungene likt», noe som betyr at det vil være barn som ikke innordner seg og hører etter, barn som ikke viser den oppførselen og den respekten for voksne som de ansatte ønsker. Disse barna ville ikke bli tatt likt med de barna som har innordnet seg, og kan dermed oppleve å bli ekskludert fra rammen for normaloppførsel og vil møte ulike former for styring gjennom regulerende sanksjoner i hverdagen.

5.2.3. Barns fysiske størrelse og deres alder – diskurser om modning?

Barn beskrives også som forskjellige ut fra om de eldst eller yngst, størst eller minst, og hva de liker eller ikke liker å gjøre. Alder får betydning gjennom forventninger til hva barna skal kunne avhengig av hvor gamle de er blitt. Jorid (pl), pedagogisk leder på Jordbæra, sier at hun har helt ulike forventninger til barn fordi de er så forskjellige individer, samtidig klassifiserer hun barn i gruppene *de største* og *de mindre*:

Jorid (pl): Det har man jo, for de er jo forskjellige individer. Ingen er lik. Det går ikke an å sammenligne dem, fordi at de er så forskjellige individer. Og man har jo kanskje forventninger til det at de største greier mere enn de mindre. Og, forventer kanskje mer at de største kan hjelpe de mindre med å hente leker, med å hente, ja, ulike ting og de begynner jo å kle på seg, så man forventer vel det at de kler på seg og [...]

I dette utsagnet sier Jorid (pl) barn at hun har individuelle forventninger til barn samtidig som hun grupperer dem ut fra alder. Hun plasserer seg dermed innenfor to ulike diskurser i sine beskrivelser av barn, en diskurs knyttet til en individuell forståelse hvor barnet egenskapsforklares ut fra hva barnet har i seg og klarer, og en annen diskurs knyttet til forklaringer ut fra barnets alder, forventninger om normalutvikling. Dette kan også knyttes opp mot styringsteknikkene individualisering og totalisering (Gore, 1998: 231), ved at barnets individualitet blir beskrevet både ut fra barnet selv og ut fra gruppa som målestokk. Bente (ass), assistent på Blåbæra, knytter også forventningene til alder gjennom å si:

Bente (ass): De blir jo større og større etter hvert, så, ikke sant? [...] selvfølgelig, små unger må jo lære [...] det er jo, ikke sant, store unger kan jo det meste, ganske mye allerede, ja, ikke sant? [...] De lærer jo etter hvert, den minste sant, hun tar jo etter den største, sant? Og det ser jeg jo her også, dem tar jo etter hverandre, ikke sant?

Gjennom å skille mellom store og små unger sier Bente (ass) at hun har ulike forventninger til barn som er basert på barnas alder. Mens de små barna enda ikke har lært alt, kan de store ganske mye allerede. Dette forstår jeg som at de små barna enda ikke har lært seg de reglene og grensene som finnes i barnehagen, de har ikke innordnet seg enda, mens de store har gjort det. Bente (ass) sier også at de små lærer av de store, de tar etter de større barna, noe som igjen kan knyttes til ulike læringsteoretiske diskurser. Vi kan identifisere både konstruktivistiske, behavioristiske og sosiokulturelle læringssyn (Dysthe, 2001: 35) i Bentes (ass) utsagn, gjennom beskrivelser av at barnet lærer gjennom å forstå nye ting gjennom de erfaringer de allerede har, gjennom at barnet lærer gjennom aksept fra andre (belønning) og ved at barnet lærer av en mer kompetent andre.

Også, Britt (rp), ressurspedagog på Blåbæra, knytter økende krav til barn med alder på barnet:

Britt (rp): Ja, [...] vi har sikker masse forventninger til ungene. [...] det ligger nok under, selv om de er såpass små som de er, ja. Jeg synes jo det var rart å begynne på en liten avdeling, i og

med at jeg aldri har vært på en liten avdeling, så små før. Så da, til og begynne med så tror jeg at jeg tok barna for å være mindre enn de var, så da hjalp jeg dem egentlig for mye. [...] man tenker at de er mer hjelpeløs, kanskje. Ja, selv om jeg har hatt små unger selv, og sånn der, men sånn som med påkledning og sånn. Egentlig så ser jeg jo etter hvert at, neida, det her skal de jo klare selv, ikke sant (ler)? [...] Men etter hvert så begynner man jo å forvente mer og mer av dem. [...] de blir større. Og nå, de begynner å bli tre år og [...] vi har forventinger til dem med måltider, og begynner å sette større og større krav til dem. [...]

Britt (rp) beskriver at hun hadde med seg forventninger til hva de minste barna kunne klare, før hun begynte å jobbe med dem. Hun sier at arbeidet med *store* barn før, og at hun oppfattet *de små* som veldig små. Britt (rp) sier at hun så at barna klarte å kle på seg selv, og det å kunne kle på seg kan se ut til å markere en normalitetsgrense, en markør for hva som er *normalt* at *de store* kan/skal klare. Britt (rp) sier også: «De begynner å bli tre år», og slik jeg tolker dette utsagnet, kan tre år her markere en grense for hva som kan forventes av barn før og etter tre år. Dette knytter jeg videre opp mot Britts (rp) utsagn om at de ansatte har større krav til barn etter fylte tre år, for eksempel ved måltider og i garderoben. Kravene til barn etter at de fyller tre år endrer seg, og treårsdagen blir dermed en milepæl.

Trude (pl), pedagogisk leder på Tott, sier at det er ulikt hva barna har i seg, samtidig kommer også hun inn på at alder har betydning for hva hun forventer av barna, ved at hun sier at det er forskjell på de store og de små barna:

Trude (pl): [...] Det er jo de største som er ute, og de synes jo det er så artig. De liker, altså man merker jo forskjell på ungene, og det er jo det som er så artig, når man kan få i gang noe for de store, for de liker det her med å få organisert ting, ikke sant? De begynner å bli i den der alderen hvor det er litt artig med andre utfordringer, sånn som den her førskolegruppen, å få den i gang.

Kategoriene store og små barn blir her knyttet til alder. Trude (pl) sier at det er lettere å få i gang noen for de store, for de er kommet i den alderen hvor de liker nye utfordringer. Trude (pl) sier at de store barna liker å få organisert ting og er klar for nye utfordringer, som for eksempel førskolegruppen. Trude (pl) bruker skolestart som et skille for hvor noen av interessene endrer seg, og dermed forskyves kanskje grensemarkørene for hva som er normalitet også. Det blir *normalt* at store barn liker mer organisering og strukturerte aktiviteter, eller såkalte *opplegg*, og etter hvert som barna blir eldre viser de også større grad av selvstendighet og selvregulering. De ansatte kan stole på at de største

barna kjenner til reglene og grensene for atferd i barnehagen, og at barna forholder seg til dem. Hvis barna ikke følger reglene, følges det opp med ulike former for sanksjoner, som for eksempel forbud mot å gå utenfor gjerdet uten en ansatt. Dermed blir også alderen for skolestart en milepæl.

Katrine (ass), assistent på Knoll, knytter også forventninger til barn opp mot atferd og krav til oppførsel som øker med alder og utvikling av forståelse:

Katrine (ass): Forventninger til ungene? Ja, jeg forventer jo av og til, når de er såpass stor at de kan kle på seg selv, og har jo en viss forventning til at de hører hva du sier. Ja, og sånn at jeg slipper et par unger ut alene, så forventer jeg, sånn som jeg sier til dem at, slår den ene seg, så kommer du inn og gir beskjed. Sånne forventninger har jeg egentlig, det kommer jo litt på alder også. [...] Ja, det blir det jo, du kan ikke forvente det samme hos de som ikke prater som de som forstår litt mer. [...] Hvis jeg sender to ut, en femåring og en treåring, så forventer jeg at skulle det skje noe ute når jeg ikke er der, eller en voksen ikke er der, så er det at da kommer de og gir beskjed, at de trenger hjelp.

Katrine (ass) markerer også et skille mellom store og små, men hun knytter det til hva barn forventes å kunne. Katrine (ass) forventer at de store tar sosialt ansvar for de små, og det sosiale ansvaret lærer barna gjennom å høre hva Katrine (ass) (eller andre ansatte) sier til dem. Barna blir gitt et ansvar gjennom beskrivelser av hva de skal gjøre i ulike situasjoner. Det er større forventninger til at barn skal kunne følge de ansattes instruksjoner etter hvert som barna blir eldre. Gjennom sitt utsagn kan det også høres ut som Katrine (ass) knytter språkbruk og forståelse sammen, hun sier at: «[...] du kan ikke forvente det samme hos de som ikke prater som de som forstår litt mer». Språket blir en markør for selvstendighet. Samtidig kan dette forstås på flere måter, den ene er at barn som bruker språket aktivt forstår mer enn barn som ikke gjør det. En annen forståelse kan være at hun mener at de som ikke prater er barn som enda ikke har lært seg å prate, altså små barn. Dermed vil det være alderen til barnet og ikke språket som har betydning for barnets forståelse.

Forventninger knyttet til sosialt ansvar og alder kan være at de største i større grad enn de minste, er selvstendige og kan gjøre vurderinger. De største kan være ute alene, for det vurderes at de vil komme inn og hente hjelp hvis de trenger det. Dette kan bety at barnas alder kan være en premiss for tildeling av goder. De eldste barna ser ut til å oppnå egne privilegier, som for eksempel å kunne være i uterommet uten at de ansatte er med. Dette

kan også knyttes til at de store barna har innordnet seg reglene for hva som er lov til å gjøre i barnehagen og har lært å styre og regulere seg selv i forhold til disse.

I utsagnene til de ansatte i barnehagene kan vi identifisere hvordan diskurser knyttet til biologisk, kognitiv og sosial utvikling møtes og brukes som forklaringsmodeller, ved at barns alder blir en målestokk for når barn er klare, modne, for å møte nye utfordringer sammen med andre barn i samme alder. Barns valg av aktiviteter, hva de velger og klarer å gjøre blir innlemmet eller utelukket i forhold til barnehagens normer for ønskede aktiviteter eller ønsket oppførsel. Det som blir vurdert av personalet til å være innenfor normene blir gitt privilegier, mens det som er utenfor blir sanksjonert. Å gi privilegier eller sanksjonere inngår dermed også som styringsteknikk i sosiale praksiser.

5.2.4. Barns tilstedeværelse i barnehagen

Flere eksempler viser at alder har betydning for forventninger knyttet til barns atferd, men det høres også ut til å være høyere krav til selvstendighet og aktivitet hos barn som er regelmessig i barnehagen, enn hos barn som er mer sporadisk tilstede. Noe som kan bety at personalet forventer at barn som er regelmessig tilstede kjenner rutinene og grensene i barnehagen. Pedagogisk leder Trude (pl) sier dette:

Trude (pl): [...] Sånn som Terje (3) kontra Lars (3), Lars (3) er jo yngre enn Terje (3) da, men så har jeg sett at han Lars (3) hadde en annen utvikling i forhold til det å kle på seg og alt det der, så da har jeg sikkert litt høyere forventninger til han enn til Terje (3). Terje (3) har vært mindre i barnehagene, han har hatt mer fri, han er alene med mamma og pappa og (besteforeldre), og ikke sant? Så det blir litt sånn, da er han sikkert vant til å få mer hjelp. Så gir jeg han mer hjelp enn. (Antar du det, eller?) Jeg vet det! Jeg vet jo det at han er enebarn.

Trude (pl) sier at hun tror at enebarn får mer hjelp hjemme, og dermed forventer de og får mer hjelp også i barnehagen. Ut fra det Trude (pl) sier, kan det høres ut som å *være tilstede* kan være avgjørende for hvilke forventninger personalet har til barn i barnehagen. Trude (pl) sammenligner Terje og Lars som er like gamle, men sier at Terje har vært mindre i barnehagen enn Lars. Denne vurderingen ser ut til å ha innvirkning på forventningene Trude (pl) har til han, noe som igjen kan ha betydning for Terjes utvikling. Jeg tolker det Trude (pl) sier til at hun på bakgrunn av sammenligninger mellom barnegruppen som er regelmessig tilstede og barnet som er sporadisk tilstede, ser på hva som skiller barnet som er sporadisk tilstede fra resten av barnegruppen. En slik

sammenligning kan knyttes til flere av de åtte styringsteknikkene Gore (1998: 231) har identifisert i pedagogiske sammenhenger, for eksempel normalisering, individualisering og totalisering. Normalisering kan handle om at barnet som har mye fri fra barnehagen, vurderes som å ha liten kjennskap til normer og regler som gjelder i barnehagen i forhold til de barna som er regelmessig i barnehagen. Individualisering kan her handle om at barnet som har mye fri fra og er sporadisk i barnehagen blir vurdert og målt i forhold til de barna som er i barnehagen hver dag. Det gjøres vurderinger som kan knyttes til styringsteknikken totalisering ved at det begrepsfestes karakteristikk på gruppen «de barna som er tilstede hver dag». Hvor «selvstendig» eller «aktivt» personalet vurderer et barn som har mye fri og er sporadisk i barnehagen til å være, kan dermed skille seg fra de vurderingene personalet gjør av barna som er i barnehagen hver dag..

En annen tolkning jeg gjør, er at det også kan være at et barn som tilbringer mindre tid i barnehagen blir mer synlig for personalet når det er tilstede i barnehagen. Personalet vil kanskje ha mer fokus på hva dette barnet kan og ikke kan, og de møter barnet med en forventning om at dette barnet ikke kjenner til barnehagens rutiner og grenser. Gjennom å være til stede i barnehagen lærer barn seg grenser for akseptert og ønsket barnehageatferd, de innordner seg den styringsmentaliteten som råder og lærer seg å styre seg selv og andre. De barna som er lite tilstede i barnehagen lærer ikke dette i samme grad. Da er det ikke barnets alder, men hva barnet lærer i ulike sosiale kontekster som har betydning. Betydning ved at barn som er mye i barnehagen lærer seg reglene og kravene der, mens barn som er lite i barnehagen ikke gjør det. Denne forståelsen kan knyttes til teorier om kunnskap som kontekstuelt og sosialt situert, og at kunnskap produseres gjennom sosiale praksiser (Gergen, 1985: 266). Barn som er regelmessig tilstede i barnehagen tilegner seg barnehagens rutiner og grenser. Dette er rutiner og grenser som igjen kan knyttes til forståelser av normalitet, av hva det er normalt at barnet skal kunne mestre i barnehagen. Personalet forventer at barna som er daglig i barnehagen klarer å kle på seg, og gir disse barna mindre hjelp enn de barna som er lite i barnehagen. Personalet er dermed med på å forsterke et mønster hvor de barna som er mye i barnehagen blir de som mestrer, mens de som er lite i barnehagen ikke mestrer. Hjelpen personalet tilbyr barn bli en styringsteknikk som forsterker et mønster personalet handler i overfor barn.

5.2.5. Hvor mye barnet krever som premiss for hva som forventes av det

Gjennom mine intervjuer kan jeg lese at de ansatte deler barna inn i kategoriene *barn som krever mye* og *barn som krever lite*. Hvor mye de ansatte mener et barn *krever* av dem, får betydning for hva som forventes av det barnet. Flere av informantene uttrykker at det er ulikt hva barn krever, men det kan se ut som at de barna som lager mye støy og som fysisk krever oppmerksomhet får de ansattes oppmerksomhet. Kristin (fa), fagarbeider på Knoll, er en av informantene som skiller mellom barn som krever mye og barn som krever lite:

Kristin (fa): Hos noen, det kommer an på hvordan de er som personer, altså noen kommer jo direkte bort og spør og krever, sant og forlanger og får hjelp hver dag, mens noen kanskje gjør ikke så mye ut av seg, og kanskje hvisker i øret: «Kan jeg få gjøre? Kan jeg få være med en dag? Man må jo, man må jo, man kan ikke gi de som krever like mye. Altså det blir jo kanskje at de får mer, for de er mer tydelige og frempå, og det lønner seg jo! Skal man komme seg frem, så må man jo være litt sånn. Men at man prøver å ta hensyn til, at det ikke bestandig kan gå, at det er andre også som har behov, og. [...] Ja, kanskje å trekke dem litt mer inn i [...] for ofte så, unger som er mer frempå, de får mer. Vi har lett for å si ja, og de er mer: «jeg vil, jeg vil og du, og du og du». [...] Hele tiden til stede, der det skjer og veldig nysgjerrig, sant? Ofte, og de her som er mer sjenert, er kanskje ikke helt til stede der, de holder seg litt unna. [...] Vi prøver jo å ta det opp på avdelingsmøter, å være obs på de som er litt stille og trekke dem litt mer frem, huske på dem, prate med og spørre, ta dem med på ting.

Kristin (fa) klassifiserer her barn i to kategorier som de ansatte jobber ut ifra, de krevende, de som er der det skjer og som er veldig nysgjerrige, og de sjenerte eller stille barna, de som kanskje ikke til stede der de ansatte er, og som holder seg litt unna de ansattes oppmerksomhet. Gjennom Kristins (fa) utsagn forstår jeg det slik at de stille barna kan være de som får minst oppmerksomhet fra de ansatte. De barna som spør og krever er de som får mest oppmerksomhet og bekreftelse fra de ansatte. De krevende barna har en atferd som «krever» svar eller handling fra de ansatte, og gjennom disse kravene styrer barnet kontakten med de ansatte. De stille, de sjenerte barna, blir i mindre grad sett og i fokus for de ansattes oppmerksomhet, deres atferd krever ikke på samme måte øyeblikkelig svar og handling fra de ansatte i barnehagen. De ansatte kan dermed i større grad styre hvor mye oppmerksomhet de stille, sjenerte barna får.

Kristin (fa) sier at hun er oppmerksom på at hun står i et dilemma mellom hvor mye eller lite oppmerksomhet hun skal gi til de ulike barna. Kristin (fa) sier at de ansatte kanskje må jobbe med «å trekke dem [de stille barna, min anm.] litt mer inn», noe jeg forstår som at hun opplever det som utfordrende at de stille barna får lite oppmerksomhet fra de voksne. Dette kan handle om at personalet er opptatt av at det skal være en form for lik distribusjon i forhold til den oppmerksomheten barn får fra voksne. Så noe av det de ansatte strever med, er hvordan de skal klare å fordele oppmerksomheten likt, spesielt når noen krever mye.

Det kan også forstås ut fra at det er vanskeligere å jobbe med de stille barna enn med de krevende barna. De stille barna må *trekkes inn* og kanskje også aktiviseres mer av de ansatte, mens de krevende, nysgjerrige barna som hele tiden er til stede, aktiviserer de ansatte. De stille barna kan både sees som utenfor, ekskludert fra det sosiale samspill med andre barn og ansatte, og som de er innenfor gjennom at de ved å kreve lite, holder seg innenfor normene for oppførsel i barnehagen. På samme måte vil de krevende barna kunne sies å være innenfor ved å være inkludert i det sosiale samspillet med barn og voksne, samtidig som de er utenfor ved at de ikke oppfyller normen for god oppførsel i barnehagen, jf. diskurser om god barnehageatferd.

Gjennom intervjuene får jeg inntrykk av at de ansatte liker å arbeide med de krevende barna. Beathe (fa), fagarbeider på Blåbæra, beskriver dette:

Beathe (fa): Uansett, og samtidig så liker jeg faktisk best de ungene som er litt, litt sånn umulig, som dem sier. Jeg vet ikke hvorfor det, men jeg har litt sans for dem. Og jeg vet at jeg bruker å få dem med meg også. Når, men ikke sant, det tar jo litt tid. Du må jo [...] Om en unge er sint, så skal du jo ikke du liksom bare sitte og avvise det. Det synes jeg blir helt feil. Om ungen er sint, så tar jeg heller den på fanget og holder den. Om den blir sånn utagerende [...] den er ikke bare det for å være det, det er et eller annet, ikke sant? Det kan være inne i ungen selv, eller det kan være et eller annet.

Beathe (fa) sier: «Jeg bruker å få dem med meg», det kan forstås som at hun svarer med adekvate handlinger på barns uttrykk og at hun behersker de barna som krever mye av henne. Beathe (fa) sier at barnets atferd er et uttrykk for noe og at barnet ikke er sint for å være vanskelig. Barnet krever en respons fra andre. Det Beathe (fa) sier kan også forstås som at hun gjennom dette arbeidet får en bekreftelse på sitt arbeid, en respons fra barnet

som er viktig for henne i hverdagen. Hun gir av seg selv, men får igjen fra barna gjennom at hun får dem med seg.

Min tolkning av det informantene sier er at *barn som krever mye*, a) er barn som ikke lar seg overse, som både fysisk og verbalt tar mye kontakt med personalet, b) er barn som har en atferd som ikke er ønsket, som ikke innordner seg barnehagens regler, men det er også c) barn som er nysgjerrige og som er til stede. *Barn som krever lite* beskrives som a) de gjør lite ut av seg, de er sjenerte eller stille b) de er lite til stede der de ansatte er, noe jeg forstår som at de trekker seg unna de ansatte på avdelingen og c) de følger de normer og regler som gjelder i barnehagen. Jeg får i intervjuene inntrykk at de ansatte opplever det som lettere å jobbe med den gruppen med barn som krever mye av dem, enn med de barna som krever lite. Dette kan henge sammen med responsen de ansatte opplever å få fra de barna som er krevende. De stille barna som krever lite beskrives ved at de trekker seg tilbake og er lite til stede sammen med de ansatte, noe som kan bety at de dermed gir lite respons til de ansatte og av den grunn ikke blir så nære. De stille barna tar lite rom både fysisk og mentalt i barnehagen, og skaper seg gjerne mulighetsfelt (Foucault, 1983: 221) der de ansatte ikke er.

5.2.6. Har diskurser om kjønn betydning for hvem barna er og får bli i barnehagen?

Gjennom mine undersøkelser er jeg blitt nysgjerrig på om kjønn har betydning for hvilke forventninger de ansatte har til barn i barnehagen. Jeg har ikke spurt eksplisitt om dette i intervjuene, men oppdager gjennom analysene at kjønn som kategori dukker opp. Borgny (pl), pedagogisk leder på Blåbæra, sier at hun har ulike forventninger til barna og at hun må «bli kjent med barna» for å kunne se hvem barna er. Samtidig kommer hun først inn på at kjønn kan ha betydning, så at det er noe med selve barnet, for til sist å presisere at det ikke handler om hvor barnet kommer fra:

Borgny (pl): Til ulike barn? [...] Ja, hvorfor har jeg det? Jeg har det nok ikke i utgangspunktet, men det er mulig at jeg ubevisst har noen ulike forventninger til gutter og jenter, sånn her uten at jeg tør å innrømme det. Men etter hvert som jeg blir kjent med en unge, så vil jeg ha ulike forventninger, og det går jo på at enkelte unger gjør jo som du sier de skal gjøre, hele tiden, mens andre gjør det motsatt av det. Og da vil du jo automatisk få, hvis du skal gå med to unger gjennom skogen her, og den ene går pent og pyntelig og holder meg i hånden, og den andre går helt sine egne veier. Det vil jeg jo etter hvert vite når jeg har gått noen turer gjennom skogen med den ungen, med de her ungene [...] og da må jeg også være forskjellig i forhold til dem. Jeg

kan ikke være likedan overfor de to ungene. [...] Vi har jo noen som du omtrent, nesten ikke trenger å snakke til, hvis man kan bruke et sånn uttrykk, da. Du kan bare si, kom så går vi, så kommer dem. Men så har du andre som du må bruke en halv time på for å få dem til å komme. Så det er klart, der er forventningen forskjellige. Men det har med, det har også noe med barnet, det har ikke noe med hvor de kommer i fra de her, hvilken familie de har, eller. Det går på barnet i seg selv [...].

Samtidig som Borgny (pl) sier at forventningene skapes gjennom erfaringer hun gjør seg med barna, sier hun også at hun kanskje har noen forståelser med seg som «ubevisst» er med på å skape forventninger til barna. Hun sier at hun ubevisst kanskje har noen ulike forventninger til jenter og gutter, og i mine transkripsjoner ser jeg at jeg ikke følger dette utsagnet opp. Jeg lar utsagnet stå ukommentert og tillegger det ikke betydning der og da i intervjuet.

I mitt empiriske materiale er diskusjoner knyttet til betydning av kjønn nesten fraværende. Gjennom mine analyser har jeg sett at kjønn som kategori blir lite synlig gjennom mitt materiale. Kategorien dukker opp, men blir ikke løftet frem og drøftet verken av meg eller mine informanter. Det snakkes om at det er jenter og gutter i barnehagen, men hvilken betydning disse kjønnede kategoriene får i hverdagen blir i liten grad problematisert i mitt materiale⁵⁷. Det snakkes dermed ikke høyt om at det er ulike krav til hva jenter og gutter kan gjøre og hvordan de skal oppføre seg, samtidig som det er diskursive praksiser i barnehagen knyttet til kjønn (Askland & Rossholt, 2009). Foucault skrev at det som ikke blir sagt eller skrevet mange ganger kan være vel så interessant som det som blir sagt og skrevet, og viser til at diskursproduksjonen består av ulike utelukkelsesprosedyrer (Foucault, 1999a: 9). I lesinger av mine transkripsjoner ser jeg at kategorien kjønn dukker opp med jevne mellomrom på lignende måter som ovenfor, men verken mine informanter eller jeg ser ut til å legge merke til det eller problematiserer det på noen måter i intervjuene. Det kan se ut som forståelser knyttet til kjønn er blitt så selvfølgelige at de ikke lenger problematiseres. Kategoriene jente og gutt er blitt statiske og deterministiske beskrivelser av egenskaper barn har i seg gjennom sitt biologiske kjønn, jenter er sånn og

⁵⁷ Leif Askland og Nina Rossholt har i deres bok «Kjønnsdiskurser i barnehagen» (2009) problematisert kjønn som kategori, og har presentert metoder som kan brukes for å jobbe med kjønn og likestilling i barnehagen.

gutter er sånn. Jeg valgte derfor å lese gjennom transkripsjonene av intervjuene en gang til med blikk for kjønnede praksiser og diskurser.

En av de som kommer med et eksempel som får meg til å tenke at barnets biologiske kjønn har betydning for hvordan barn beskrives, er Beathe (fa), fagarbeider på Blåbæra. Hun sier:

Beathe (fa): [...] Ja, man kan jo, hvis man nå for eksempel lærer dem å gjøre, liksom, at dem kan høre at vi skal gå ut i lag i gruppe sånn, hvis dem er så stor at dem har lært seg det, ikke sant? At dem må, at vi sier nå må vi gå i lag [...] og ikke springe videre, eller springe dit og, at jeg har kanskje en liten forventning at dem klarer å [...] holde den og ikke plutselig bare å springe av gårde langt. Men, det er litt vanskelig det der og [...] for de er jo så små enda at det dem skjønner jo ikke at dem gjør noe galt om dem plutselig bare spring av gårde. Selv om du har sagt det ti og tjue ganger og mer, så har dem jo lyst, det er jo [...] en reaksjon for dem. Og kanskje dem skal vise at her bestemmer jeg litt, ikke sant, litt. Vi har ei som plutselig sprang av gårde, som viser, som demonstrerer overfor oss, ikke sant? Så nei, jeg synes den var vanskelig, hva ellers, dem skal jo ikke ha sånne kjempestore forventninger. Ja, hadde det vært større unger, som SFO.

I utgangspunktet knyttes her forventninger til atferd til barnets alder, hvor atferd blir et uttrykk for noe barnet har i seg og som dermed blir «en reaksjon for dem». Beathe (fa) beskriver hvordan hun som voksenperson som skal lære barna grupperegler, møter motstand fra barn. Denne motstanden blir beskrevet på to ulike måter, ut fra at barn ikke er gamle nok til å forstå at de bryter reglene, og ut fra at barna forstår og dermed demonstrerer mot reglene. Eksemplet Beathe (fa) viser til avslutningsvis, handler om ei jente som bryter reglene, ei jente som demonstrerer overfor de voksne. Denne jenta skiller seg dermed fra de andre barna Beathe (fa) beskriver ved at hun er stor nok til å forstå og til å gjøre bevisste valg som å demonstrere. Dette får meg til å tenke over hvorvidt det er tilfeldig at det er ei jente som blir beskrevet som *aktivt demonstrerende*. Tidligere utsagn har vært knyttet til gutter⁵⁸, og i de utsagnene blir det å bryte regler forklart med at disse barna *ikke har det i seg* å være rolige, de kan ikke styre sin atferd og det er ikke noe å gjøre med det. De må bare få det ut. I dette utsagnet hvor eksemplet er knyttet til ei jente endres beskrivelsen til at jenta demonstrerer overfor de voksne. Hun har det i seg å være rolig og hun har det i seg at hun både kan styres, reguleres og kan drive selvregulering.

⁵⁸ Se delkapittel 5.2.1.

Når hun ikke følger reglene i barnehagene så velger hun det og det er bevisste og demonstrerende handlinger, hun er ikke styrt av indre drifter. Ut fra disse eksemplene blir noen av egenskapene ved kategorien jente å være beregnende, kalkulerende og demonstrerende, mens egenskaper ved kategorien gutt blir at de er styrt av reflekser, handler impulsivt og mangler forståelse. Da blir det ikke bare alder, tilstedeværelse i barnehagen og hvor mye barnet krever forventet atferd blir vurdert ut fra, men også ut fra hvilket biologisk kjønn barnet har. Normalitet vil dermed også baseres på hvilke diskurser om kjønn som råder i barnehagene. Disse sannhetene vil inngå som diskurser som legger premisser for diskursive praksiser i barnehagene.

5.2.7. Har diskurser om hvor barnet kommer fra betydning for hvem barn får bli i barnehagen?

En annen kategori som kan skimtes i mitt materiale er betydningen av barns familietilhørighet for hvilke muligheter barn får og har i barnehagen. Barns familietilhørighet blir i liten grad problematisert både av meg og mine informanter i intervjuene. Men jeg fant noe interessant i det Borgny (pl) sier i eksemplet ovenfor i delkapittel 5.2.6, hun sier at hun ikke knyttet forventninger til barn opp mot hvor de kommer fra eller hvilke familie de tilhører, men at det går på barnet i seg selv. Borgny (pl) sier i intervjuet at hun gjennom erfaringer hun gjør seg med det enkelte barn skaper seg forventninger til det. Borgny (pl) beskriver at hun har noen forventninger til barn basert på hennes erfaringer med det enkelte barn. Dette var også noe som gikk igjen i flere av personalets beskrivelser av egne forventninger til barn i mitt datamateriale.

Slik jeg tolker det, skaper de ansatte en forståelse av at alle barn har like sjanser i barnehagen uavhengig av bakgrunn, ved å si at de tar utgangspunkt i barnet selv. Barn rangeres eller kategoriseres ikke på grunnlag av familie eller familiebakgrunn. Det kan forstås som at personalet i barnehagene ikke vil fremstå som fordomsfulle ved å kategorisere og kanskje stigmatisere ulike typer familier. Det er mer nøytralt og rettferdig å knytte forventninger til barnet i seg selv, enn å basere det på hvilken familiebakgrunn barna har. Samtidig kan dette være med på å tildekke begrunnelser for etablerte praksiser knyttet til vurderinger av barn i barnehagene.

5.3. Personalets forventninger til hva barn liker eller ikke liker å gjøre i barnehagen

I tillegg til at barn beskrives som ulike gjennom hva de klarer å gjøre og hva de har i seg, sier personalet at barn liker å gjøre ulike ting. Gjennom personalets forventninger til barn dannes det noen mønstre som både barn og voksne inngår i. I mitt materiale blir barn beskrevet ut fra hva personalet hadde sett at barnet gjorde eller hva barnet klarte å gjøre. Forventninger til hva barn liker eller ikke liker å gjøre, kan knyttes til personalets erfaringer med barn som kropp, hva de ser barna gjøre, og hvor og hvordan barn plasserer seg i ulike rom. Jeg spurte personalet hva de trodde barn syntes var artig eller likte å gjøre i barnehagen og hva de trodde barn ikke likte.

5.3.1. Barn liker å leke med andre barn

På spørsmålene om hva de ansatte tror barn synes er artig å gjøre i barnehagen, er det flere ting som går igjen. Det som skiller seg ut er *å være på tur, å ha det gøy, å leke og å være sammen med andre barn*. Nesten alle informantene svarte at det barn synes er artigst er å leke, og spesielt å leke med andre barn. Jorid (pl), pedagogisk leder på Jordbæra, sier: «Tror de synes det er artig, det å være sammen med andre barn på sin alder. Det å leke [...]». Ut fra Jorids (pl) utsagn kan vi forstå at både det å være sammen med andre, jevnaldrende barn har betydning for leken. Slik jeg forstår det er det først og fremst det sosiale ved å være sammen med andre barns som har betydning, og så kommer leken. Betydningen av at barn er jevnaldrende kan basere seg på tanker om jevnbyrdighet i lek. Gjennom utsagn fra flere av mine informanter, får jeg forståelse av at barn liker å være sammen med barn i aktiviteter som er barnestyrte og hvor de får brukt kroppene sine. Beathe (fa), fagarbeider på Blåbæra, svarte:

Beathe (fa): [...] Ungene synes er artig? Ja, det må jo være å få leke, være sammen med andre, og gjøre ting dem har lyst til å gjøre og [...] Hva dem synes er artig å gjøre? Det må jo være at de får gjøre ting de har lyst til å gjøre og vil gjøre.

Beathe (fa) sier at barna liker å være sammen med andre barn, men samtidig velger de ut fra hva de selv vil gjøre. Ut fra Beathes (fa) utsagn kan vi lese at barn agerer både ut fra sosiale og individuelle hensyn, de er aktører. Også Bente (ass), fagarbeider på Blåbæra, omtaler barna som aktører i hverdagen, hun sier: «Det er ikke noe de ikke liker å gjøre,

de får velge det de har lyst til å gjøre. [...] De leker med alt, bytter med dyrene og dukkene, kler av og på». Bente (ass) sier at barna får velge å gjøre det de har lyst til å gjøre, og slik jeg forstår Bentes (ass) utsagn blir det lagt til rette for dette i barnehagehverdagen. Barn blir sett på som aktører som kan velge ut fra egne interesser, og de ansatte posisjonerer seg selv i forhold til det.

Trude (pl), pedagogisk leder på Knoll, sa at hun hadde spurt barna om hva de synes var artig å gjøre i barnehagen:

Trude (pl): Jeg har jo prøvd å spørre dem om hva som er morsomt [...] Vi bruker å ha sånne barneintervju, for å korrigere samlingsstunder så de skal bli mer artig for barna. Da kom det jo frem at de synes det var artig med bevegelsessanger. Så hvis samlingsstunden skal vare en stund, at vi legger inn bevegelsessanger, bevegelse. Det prøver jeg å si til assistentene også [...] De synes det er artig å leke. [...] De synes det er artig å male og sånt. Når jeg spør dem, er det artig å gjøre ditt og er det artig å gjøre datt, så synes de det også er artig. Men det som er artig i barnehagen er å leke, og når vi lager opplegg så er det ikke lek.

Barna liker å leke med hverandre, og ifølge Trude (pl) skiller barn mellom barnestyrt lek og voksenstyrte opplegg. Barna liker både den barnestyrt leken og de voksenstyrte oppleggene, men de foretrekker leken. Gjennom leken får barna brukt kroppene, og Trude (pl) sier at hun gjennom barnesamtaler vet at barna liker å bruke kroppene, de liker å være i bevegelse. Dette har blant annet fått Trude (pl) til å bruke bevegelsessanger i samlingsstunden. Som jeg har skrevet om i kapittel 5.2.3, sier Trude (pl) at det er lettere *å få i gang noe med de store*. Dette kan indikere at de store barna, de som har vært i barnehagen over tid, har innordnet seg reguleringer og regler gjennom ulike former for organiseringer av dagen. Barna som har vært i barnehagen over tid innordner seg de aktivitetene voksne tilbyr, men sier selv i barnesamtaler at de foretrekker lek med andre barn, de har lært å styre seg selv.

Karina (pl), pedagogisk leder på Knoll, fremhever også at barna liker å leke med andre barn:

Karina (pl): [...] Ja, hva dem synes er morsomt? Det er jo å leke. Vi har hatt barneintervju. Dem sier jo lek, altså det er det eneste dem er opptatt av, hva dem har lekt og lekt [...] Men også hvis du får til sånne artige ting, synge litt og tulle litt og forske litt på ting, finne ut litt av ting. Ja, undre seg litt, lese bøker, synge, ja. Bygge noe, med Lego, eller konstruere noe.

Dette kan forstås som at Karina (pl) ser at leken har en egenverdi i seg selv, barn skal ikke bare leke for å lære, noen ganger er det viktige at barn leker for lekens skyld. Leken blir ikke alltid et redskap for læring, men den har en verdi også i seg selv. Karina (pl) ser barn både som lekende og lærende, noen ganger opptrer lek og læring adskilt og noen ganger sammen. Karina (pl) kommer også inn på hvordan hun som pedagogisk leder kan være med på å utvide leken, både for å bidra til den pågående leken, men også for å styre leken i retning av læringsaktivitet.

5.3.2. Det varierer over tid og med årstidene hva barn liker å gjøre i barnehagen

Også Katrine (ass), assistent på Knoll, sier at barna liker å leke. Katrine (ass) sier at barn liker å leke sine egne leker, og sier også at det varierer hva barna leker til ulike tider:

Katrine (ass): Masse. Noen liker jo bare å leke og leke sine egne, rollelek og. Akkurat nå er det jo syklene som er veldig i fokus, og så det å være på yttersiden, og i lilleskogen, å kline krøkebær i ansiktet, å leke at det er blod. Det er *in* for tiden, ja.

Jeg forstår det slik at det er årstider Katrine (ass) mener, for hun sier at akkurat nå er det syklene som er i fokus, og på det tidspunktet jeg var i barnehagen var de akkurat tatt frem igjen etter vinteren. Katrines (ass) utsagn viser også til en forestilling om barn som lekende, og at barn liker å tulle og utforske verden og egen fantasi med bruk av kroppene sine. Hun sier at barna liker å være på yttersiden av gjerdet, og jeg forstår det slik at barn opplever at det er andre regler som gjelder der enn på innersiden av (barnehage)gjerdet. Borgny (pl), pedagogisk leder på Blåbæra, fortalte også at det kunne variere over tid hva barna syntes var artig å gjøre:

Borgny (pl): Det tror jeg egentlig variere litt. Med den her gjengen så har det egentlig gått litt i bolker, altså det går litt sånn. En periode var det bare pusling. Alle skulle pusle, det var det som var artig. Det var hele tiden. Nå, tror jeg det er mer springing og litt sånn der [...] Og gjerne hvis man får lov til å hyle litt ved siden av, så ser du jo nesten at det lyser av øynene på dem. Da har dem, da har dem det virkelig gøy. Og når jeg attpåtil begynner å springe i lag med dem her rundt speilhuset, da holdt dem jo på å gå i taket [...] De lykkeligste barna som er. Men jeg tror jo, jeg tror dem liker veldig godt å være ute også. Dem, det er nesten ikke at det forekommer at dem protesterer når vi skal gå, når vi skal kle på oss og gå ut. Da er det: «Ja, kommer!»

Det Borgny (pl) sier kan bety at hun mener at variasjon i hverdagen er viktig, både variasjon i aktiviteter, hvor aktiviteter foregår og hvem som deltar i aktivitetene. Borgny (pl) sier at hun også kan hive seg med i leken, men samtidig er det et element av

overraskelse i det når hun gjør det. Barna forventer ikke at de voksne skal være ville, og blir dermed overrasket når de voksne slår seg løs. Borgny (pl) sa også at barna liker lek hvor kroppen er i bevegelse og at barn synes det er artig å være i aktiviteter med mye bevegelse og lyd, og at barna synes det er gøy å være ute. På Blåbæra er det plass til aktiviteter med mye bevegelse inne, men barna liker også å være ute, både å gå på tur og å være ute å leke. Som skrevet i delkapittel 4.6, var Blåbæra lokalisert i et bygg utenfor gjerdet til hovedbygget, så når det var utetid gikk alle fra Blåbæra bort til den andre barnehagen og der møtte de resten av barna og personalet i barnehagen. Dette kan også ha betydning for hvorfor disse barna likte så godt å gå ut.

5.3.3. Barn liker en viss grad av spenning og uforutsigbarhet i barnehagehverdagen

Å være ute og å gå på tur er noe også Benedikte (L), fagarbeider på Blåbæra, sier at barna synes er artig, men barna synes også det er gøy å gjøre ting som de ikke gjør hver dag:

Benedikte (L): Jeg tror dem synes det er artig å gå på turer. Og jeg vet at de synes det er artig å leke med plastilina, sånne ting som vi ikke gjør hver dag, male for eksempel. Det tror jeg ungene synes er kjempeartig, for da får dem grise litt med vann og litt maling og.

Slik jeg forstår det Benedikte (L) sier, liker barna en viss grad av spenning og uforutsigbarhet i hverdagen. Spenning og uforutsigbarhet er noe også Britt (rp), støttepedagog på Blåbæra, forteller om:

Britt (rp): [...] Det som jeg tenker av sånne inneaktiviteter, så er jo maling noe de elsker å gjøre. Men altså, i den her. De er jo sånne her, de liker jo å røre seg, de synes jo det er artig å få springe og røre seg. [...] Så begynner man jo med en gang: «Nei, nei, ro ned (ler)». Men det synes dem jo er artig, og det er jo en sånn, sånn som vi ikke egentlig kaller for en aktivitet, eller? [...] Ja, det er jo artig, det er jo ikke en sånn ordentlig ting å gjøre, men det er jo artig. Sånn hoppe og rase med putene, i sofaen, det er jo. Men dem liker jo å være ute og, renne i bakken og være på tur sånn.

Ut fra det informantene sier høres det ut som om aktiviteter med bevegelse og en viss grad av spenning og uforutsigbarhet er noe barna liker.

Britt (rp) gjorde i intervjuet et skille mellom inneaktiviteter og uteaktiviteter, hvor maling blir nevnt som en inneaktiviteter, mens å være på tur og å renne i bakker nevnes som uteaktiviteter. Spenning og uforutsigbarhet kan knyttes både til det som kalles inneaktiviteter og det som kalles uteaktiviteter, aktiviteter som er knyttet til innerom eller

uterom. Inneaktiviteter er roligere og innebærer en annen bruk og regulering av kroppene enn uteaktiviteter, og kan kanskje forstås som aktiviteter som i mindre grad enn uteaktiviteter er knyttet til spenning og uforutsigbarhet. Inneaktiviteter krever kropper som tar liten plass og som ikke lager så mye lyd. For mye bråk inne blir slitsomt. Samtidig kan det variere hvilke inneaktiviteter som tilbys til ulike perioder og det kan være at tilbud om nye aktiviteter eller uventet oppførsel skaper spenning også inne, for eksempel når ansatte plutselig hiver seg med på den lille leken, som Borgny (pl) var inne på i eksemplet lenger opp.

Uteaktiviteter i større grad enn inneaktiviteter knyttet til store, kroppslige bevegelser. I Finnmark hvor denne undersøkelsen er gjort, er det mye plass ute og forholdene ligger til rette for at barn og voksne skal kunne få brukt kroppene sine i utetiden, både innenfor rammene av barnehagegjerdet og utenfor. Ute blir motorikken utfordret både gjennom å håndtere omgivelsene og gjennom å håndtere omgivelsene med uteklær på, og disse utfordringene byr også på mental spenning. Uteaktiviteter bidrar til en fysisk, kroppslig spenning og til kroppslige utfordringer, men samtidig også til mentale utfordringer og spenning.

5.3.4. Barn liker ikke å bli avbrutt

Personalet opplever at barna blir lei når de må gjøre ting de ikke opplever som meningsfulle eller artige i barnehagen. Flere av informantene kommer i intervjuene inn på at barn ikke liker avbrudd, de voksenstyrte avbruddene hvor barn blir avbrutt i lek og aktivitet. Rydding representerer et slikt avbrudd. På spørsmål om hva barn ikke liker å gjøre i barnehagen, svarer Kristin (fa), fagarbeider på Knoll: «Rydde! Det er kjedelig, det sier dem selv. [...] Men, det tror jeg de synes er kjedelig, rydde og kle på». De voksenstyrte avbruddene representerer gjerne et oppbrudd fra en lek eller annen barnestyrt aktivitet til noe annet, gjerne voksenstyrt. Det blir nye relasjoner og nye situasjoner for barna å sette seg inn. Dette er noe Karina (pl), pedagogisk leder på Knoll, også sier:

Karina (pl): Hva de ikke liker? Kle på seg! [...] Eller avslutte en ting, og må gå og kle på seg, eller de overgangene er de ikke så glad i bestandig. [...] Det er sikkert masse de ikke liker å gjøre, men samlingsstunden synes de sikkert er helt forferdelig noen ganger, mens andre ganger

er det morsomt. Så det kommer litt an på, de er jo ulike. Altså noen, en unge kan jo like noe, men ikke nødvendigvis en annen.

Utsagnene til både Kristin (fa) og Karina (pl) viser at de som ansatte i barnehagen vet at ulike avbrudd skaper situasjoner som kan være utfordrende. Hva som passer for forskjellige barn og hva barn liker kan variere fra dag til dag.

Kristin (fa) utdypet videre at balansen mellom for lite og for mye variasjon i hverdagen kan skape noen dilemmaer:

Kristin (fa): Ja, men hva de synes er artig å gjøre i barnehagen? De blir nå lei alt de også, men, men alt de gjør tror jeg de synes er artig. Men hvis det blir for mye av det, så blir alt kjedelig, dem blir lei, alle blir jo lei. Jeg blir jo også lei av påkledningen, men jeg gjør det jo fordi om. Sant? De har jo også, de vil jo også gå ut, men de er jo også lei av å kle på. [...] Også tror jeg de synes det er artig å komme seg ut av barnehagen og av og til, å komme seg ut på turer og kjøre buss og oppleve noe nytt, sant, og potetopptaking og teste det med hundekjøring og gå i fjæra. [...] Ja, gå på [stedsnavn] på vinterfestivalen og alt sånn der, karneval er jo veldig [...] ja, at det blir litt sånne avbrudd i hverdagen, for det kan jo bli en måned hvor det er ingenting som skjer. [...] Og da kan de bli lei, men samtidig, hvis det er for mye som skjer en periode, så blir de sliten av det også. [...] og jeg husker en gang under vinterfestivalen, da hadde vi en måned, og vi skulle noe hele tiden. Og til slutt så: «Kan vi ikke bare være i barnehagen, jeg har ikke lyst til å, jeg har ikke lyst til å dra noen plasser». Det ble for mye.

Kristin (fa) sa at hun opplever at det er viktig med variasjon i hverdagen, for selv de aktivitetene barna i utgangspunktet synes er morsomme, blir de lei av hvis hverdagen blir for ensformig. Samtidig sier hun at barna blir både slitne og lei hvis det blir for mange inntrykk og for mye nytt som skjer hele tiden. Dette betyr at de ansatte må ha et bevisst fokus på innholdet i barnehagehverdagen og ha en balanse mellom kjente og nye inntrykk. Kristin (fa) gjør et skille mellom ulike typer avbrudd, og avbrudd kan være både positive og negative. Mens avbrudd i en aktivitet eller lek oppleves som negativt, oppleves enkelte avbrudd fra rutiner og det vanlige som positivt. Dette kan tyde på at barn i utgangspunktet kan mislike avbruddene de etablerte rutinene i hverdagen representerer, samtidig som de er så styrt og regulert av rutinene at de savner dem når rutinene blir oppløste. De voksenstyrte avbruddene representerer en styring av tiden i barnehagehverdagen, og kan ses i lys av det Foucault skriver om å dele opp aktiviteter i tidsintervaller (Foucault, 2008: 134). Det barna kan oppleve som avbrudd, kan kalles brudd av de ansatte. Brudd som skal skape variasjon i hverdagen gjennom ulike aktiviteter og rutiner, variasjon for å

forhindre ensformighet og stagnasjon. Personalets forventninger til hva barna liker eller ikke liker å gjøre, blir dermed også med i konstruksjonen av hva som forventes av barn.

5.4. Barn posisjonerer seg gjennom ulike former for motstand

Samtidig er det ikke slik at barn og ansatte er uten egen vilje og lar seg styre og regulere motstandsløst. Foucault skriver at der det er makt er det motstand (Foucault, 1999c: 106), noe som betyr at makt og motstand sirkulerer i alle mellommenneskelige relasjoner. Vi justerer oss selv og andre i møter med hverandre og gjennom aktiviteter, vi møter og yter motstands gjennom sosiale forhandlinger. Slik sirkulerer makt og kontroll gjennom ulike former for motstand.

Motstand kan utøves både av barn og ansatte i barnehagen, og kan utøves både eksplisitt og implisitt, gjennom det som sies og det som ikke sies, gjennom det som gjøres og gjennom det som ikke blir gjort. Motstand er imidlertid ikke bare motstand mot regler og autoriteter, men også en sosial forhandlingsstrategi. I flere av sitatene kan vi lese at de ansatte fremstiller barn som aktører i hverdagen. De ansatte sier at barna har egne interesser og gjør aktive valg, og de er med på å styre og regulerer hverdagen blant annet gjennom ulike former for motstand. De ansatte har beskrevet ulike motstandsformer barn bruker, som gråt, sinne, ignorering, men også at de etablerer alternative aktiviteter til det som de voksne har planlagt. Barn yter motstand gjennom sine reaksjoner på de ansattes reguleringer, og blir igjen møtt med motreaksjoner fra de ansatte.

Barn og ansatte forhandler med hverandre om praksis i barnehagen, og barn kan utøve motstand som middel for egen posisjonering. Noen barn glir rett inn i lovene og reglene som gjelder i barnehagen, mens andre igjen har større og store problemer med å innrette seg etter barnehagens skrevne og uskrevne regler og ulike former for motstand vil bli utøvd. Motstand blir brukt som sosial strategi og styringsteknikk av barna blant annet gjennom at barna utfordrer regler bestemt av de ansatte. Et eksempel kan være organiseringen av en samlingsstund. Hovedaktiviteten i samlingsstunden kan være at en ansatt forteller eventyr, det er der fokus skal være. Samtidig foregår det mange små aktiviteter mellom barna og mellom barna og de ansatte i ringen. Barn kan prate med, ta på og tulle med hverandre, mens ansatte bruker tid på å korrigere og regulere atferd. Det skjer altså mer enn det som er hovedintensjonene med samlingsstunden.

En av mine informanter, Berit (ass), assistent på Blåbæra, fortalte meg at underveis gjennom det sosiale samspillet kan aktivitetene forandre seg. Berit (ass) sier:

Berit (ass): Og jeg forventer, det er egentlig masse småting. Jeg blir ikke kjempeskuffet hvis ikke alt blir sånn som forventningene er, men hvis vi har en styrt aktivitet for eksempel, så forventer jeg at ungen skal være med på ting og sitte i ro. [...] forventer at ungene sitter ordentlig ved matbordet og sånne småting, men, [...] så er det jo det, at en dag så er det kanskje en som har sovet litt dårlig, som ikke klarer å sitte i ro ved matbordet, kanskje en har vondt i magen, og må gå bort fra matbordet, og kanskje det er en som har en sånn der [...] to unger som har kanskje kranglet litt, og som ikke tåler at dem ser på hverandre ved matbordet, det er veldig mye sånn. Og jeg blir ikke akkurat frustrert hvis ikke, hvis det skjer sånne småting som, som gjør at de ikke sitter i ro eller ikke hører etter, men det, det er vanskelig med forventninger synes jeg, det er det. For at man kan forandre forventninger mens man holder på med noe, så jeg kan sette meg ned og ha planlagt en aktivitet, for eksempel at nå skal vi male vinterbilder. Og i utgangspunktet forventer jeg jo at de skal male vinterbilder, men kanskje plutselig er det en som vil ha grønt i maleriet sitt, sant, og som vil ha gress og kanskje litt sol eller et eller annet med på bildet, og det må jo være greit. For at det er jo faktisk deres bilde, så selv om jeg kanskje hadde tenkt at vi skulle lage vinterbilde, så kanskje det bare ble en sånn, malerier med farger i stedet, ikke sant?

Det Berit (ass) beskriver her kan fortolkes som at barna utøver motstand mot personalets makt til å bestemme aktiviteter gjennom ikke å innordne seg. Barna skaper alternative strategier og aktiviteter som blir konkurrerende med personalets, de yter motstand gjennom å skape et mellomrom i aktiviteten. Jeg så det også i flere andre situasjoner, blant andre i en samlingsstund. Samtidig som det er mennesker som møtes i situasjonen samlingsstund med et fokus, skapes det andre fokus og alternative aktiviteter mellom menneskene som er tilstede.

Når jeg leser gjennom de transkriberte intervjuene ser jeg at det går igjen i svarene at de ansatte sier at barna i barnehagen misliker avbrudd, og avbruddene i barnehagehverdagen er ofte knyttet til faste rutiner som å rydde, kle på seg, vaske fingre, skifte bleier og legge seg. Svarene fra de ansatte er basert på erfaringer de har gjort seg med barna i de ulike situasjonene. Barn reagerer på avbruddene med å yte motstand. Motstand kan bli uttrykt gjennom gråt og sinne, men også gjennom stillhet og ignorering. Motstand kan også bli uttrykt gjennom valg eller etablering av andre aktiviteter enn det de ansatte tilbyr, men også gjennom trenering av de voksenstyrte aktivitetene. Barns reaksjoner på avbruddene kan være fordi det blir et avbrudd fra det morsomme og selvvalgte til fordel for det uartige

og voksenstyrte. Gjennom lek, eksperimentering og utforskning utfordrer barna de rammer og regler som er styrt av de ansatte i barnehagen, og barna utformer dermed alternative regulerende praksiser i barnehagen. Barns lek kan dermed bli brukt som en form for motstand mot personalets regulerende praksiser. Det er bare på lek, samtidig blir det på alvor. Gjennom en form for gjensidighet i ulike regulerende praksiser samhandler barn og ansatte. Det forhandles om og ytes motstand mot regler, og det dannes regulerende mønstre som både ansatte og barn inngår i og er produsenter av.

Barns motstand kan også komme til uttrykk gjennom personalets opplevelse av tap av kontroll. Benedikte (L), fagarbeider, beskriver hvordan situasjoner i barnehagen kan ta av ved at barna starter noe og får de andre med seg:

Benedikte (L): Nei, kanskje litt frustrerende hvis unger slår seg vrang og du ikke vet hva du skal gjøre. For det finnes jo ikke noe fasitsvar hva du skal gjøre. Så i sånne situasjoner kan være litt frustrerende. [...] For eksempel i matsituasjonene når alle, for først begynner en å lage litt bråk, og da smitter det over på de andre ungene. Og da blir det kanskje litt mye rundt bordet. (Ja, du mister kontrollen?) Ja, det er litt frustrerende.

Benedikte (L) sier at det kan oppstå usikkerhet knyttet til hvordan slike situasjoner skal håndteres, og ansatte kan oppleve tap av kontroll og dermed frustrasjon. Frustrasjonen kan handle om å miste ansikt overfor de andre ansatte ved å ikke håndtere situasjonen, men også at de mister autoriteten overfor barna, og slik kan barna bruke de ansattes redsel for kaos i sin utøvelse av motstand.

Ansattes motstand

Et eksempel på ansattes motstand er knyttet til ulike former for dokumentasjon de er pålagt å gjennomføre. Det pedagogiske personalet sier at de kan oppleve det som utfordrende å fylle ut ulike typer skjema, blant annet overgangsskjema til skolen. Samtidig er dette pålagt det pedagogiske personalet fra eier (her kommunen) og er noe som må gjøres. I stedet for ikke å fylle ut skjemaene, kan personalet yte motstand gjennom hva som skrives eller ikke skrives i disse skjemaene. Dette kan være et uttrykk for motstand som personalet utøver. Pedagogisk leder på Tott, Trude (pl) beskrev det slik:

Trude (pl): Det er lagd et skjema for overgangen, der vi må skrive sterke og svake sider. Men de (barna, min anm.) har ingen svake sider, de har bare forskjellige sterke sider. [...] Jeg er livredd, jammen det er sant det, jeg er livredd for å skrive at for eksempel: «Han (navn) er en aktiv gutt».

Hvordan leser de det? Hva legger de i det? (Aktiv gutt, det betyr bråk?) Ja, ikke sant, og det er det jo ikke. Men, han er jo aktiv, han er jo ikke passiv. Så nei, jeg synes det så. (Men de skjemaene, har dere da en sånn overgangssamtale med de lærerne som skal ha dem, eller?) Det skal det visst være, ja. Vi har ikke hatt det tidligere. Så i fjor satt jeg og skrev «alt ok!», på alle de som jeg ikke hadde *hjemmebok* på. (Så du trenerte det egentlig litt?) «Veldig snill», «veldig godt språk», «alt ok», «god finmotorikk», ikke sant? [...] Jeg har nå skrevet det som var sant. Jeg har jo bare ikke skrevet at de er aktiv, for det fant jeg ut var et veldig farlig ord. Når jeg satt og tenkte på det, ikke for oss her i barnehagen, men når du kommer over i skolen, så tror jeg at å være veldig aktiv kan. Ja, du blir stemplet før du kommer inn i klasserommet.

Trude (pl) beskriver to ulike læringsdiskurser som møtes, barnehagens og skolens, hvor barnehagens syn på læring er knyttet til aktivitet og kroppslig deltagelse og skolens syn på læring til ro og mental deltagelse. Trude (pl) beskrev dilemmaet hun som pedagog står overfor når hun skal fylle ut overgangsskjemaet fra barnehagen til skolen. Hun sier at det er ulike forventninger til barns atferd i barnehage og skole, og at aktive barn kan møte utfordringer i klasserommet hvor det ofte er forventet ro. Trude (pl) sier at hun ikke har hatt noen samtaler med de som skal bruke overgangsskjemaet i skolen, noe som kan bety at hennes forståelser av skolens praksiser er basert på egne, tidligere erfaringer og minner om skolen. Hennes uttrykte motstand når hun fyller ut skjemaet baserer seg dermed på hvordan hun tror skolen er.

5.5. Å posisjonere seg som ansatt i barnehagen – et nett av forventninger

Det er imidlertid ikke bare barna mine informanter har forventninger til i barnehagen. Å jobbe i barnehage er en jobb som innebærer mye kommunikasjon og mange, komplekse relasjoner, noe som krever ferdigheter knyttet til kommunikasjons- og relasjonsarbeid som de ansatte i barnehagen må beherske. Borgny (pl), pedagogisk leder Blåbæra, sier i intervjuet at samtidig som hun har noen forventninger til barna skal oppføre seg som «vanlige, ordentlige mennesker», så har hun mest forventninger til de voksne i barnehagen:

Borgny (pl): Jeg forventer jo egentlig ikke annet enn at ungene, eller jeg forventer jo mer at de, at det er vi voksne som skal oppføre oss, sånn at ungene oppfører seg ordentlig. Man kan ikke gå rundt og forvente at en unge skal være, skal være bare flink eller bare snill, eller bare helt topp. Hvis ikke vi voksne klarer, altså det er vi voksne som må gjøre noe for at det her skal.

Med sitt utsagn bringer Borgny (pl) inn et nytt moment, at barna er forskjellig og oppfører seg ulikt avhenger også av de personene barna står i relasjon til. Borgny (pl) knytter gjennom sitt utsagn noen forventninger til personalet som rollemodeller for barn, samtidig som hun markerer at sosiale relasjoner innebærer gjensidighet. Vi kan ikke ensidig observere enkeltbarnets atferd i gruppen for å forklare barnets handlinger, vi må også studere relasjonene barnet inngår i og hvordan ulike aktører får betydning. Borgny (pl) utdyper dette videre:

Borgny (pl): Ja, faktisk, ja. Og ungene må jo få lov til prøve ut både det ene og det andre. Så det er jo det de skal. De skal jo lære seg å bli kjent med verden. For jeg vet jo altså vi sier av og til, jeg sier også av og til, jeg gjør det ikke så ofte, men jeg vet jeg gjør det av og til: «Å, hun var så umulig den her ungen. Hun måtte, hun bare skrek hele veien vi gikk.» Ja vel, hva gjorde vi voksne da? For det er jo vi som må gjøre noe for å endre på barnet. Ja, hvis vi vil endre barnet, hvis det er det som er målet. Men nei, så jeg forventer jo at ungene skal være glad, de skal være sint og de skal være lei seg, og de skal være snill og de skal være grei og de skal være litt rampete og de skal være, ja, alt det som barn skal få lov til å være. De skal la være å høre på meg, men de skal også høre på meg [...] Ja, rett og slett få lov til å være barn.

Borgny (pl) viser gjennom dette utsagnet et eksempel på hvordan barn kan bli forklart ut fra hva de *har i seg* eller ut fra hva de gjør, uten at det blir tatt hensyn til de omgivelsene og relasjonene barnet inngår i. Samtidig viser hun betydningen av å forstå den gjensidigheten det er i relasjoner, ved å stille spørsmålstegn ved hvordan den ansatte posisjonerer seg i situasjonen.

Det er ikke bare Borgny (pl) som kommer inn på betydningen av hvordan de ansatte posisjonerer seg, det gjør også Beathe (fa), fagarbeider på Blåbæra. Da jeg spurte hvilke forventninger hun har til barna, svarte hun med å ansvarliggjøre seg selv som voksenperson:

Beathe (fa): [...] At jeg godtar dem, ikke sant? At jeg behandler dem for den de er [...] Jeg må spørre meg selv, har jeg forventninger til ungene? Jeg føler liksom heller det motsatte, at ungene må ha forventninger til, at de har forventninger til meg. [...] At jeg godtar dem, ikke sant? At jeg behandler dem for den de er [...] Ja, forventninger til barn, det blir liksom litt, jeg har ikke tenkt på det den veien, på den måten.

Beathes (fa) utsagn kan forstås slik at hun setter krav til seg selv og til sin posisjon som ansatt i barnehagen. Hun skal arbeide med seg selv for å vise at hun godtar alle barn slik

de er. Dette kan forstås som at hun i møter med barn forsøker å holde igjen eget initiativ og heller blir en som svarer på barnas initiativ, noe som igjen kan knyttes til et barnesyn inspirert av Rousseau (Balke, 1995: 12) og Fröbel (Pramling Samuelsson m.fl., 2009: 28). Dette skiller seg fra Borgnys (pl) beskrivelser ved at Borgny (pl) i større grad fokuserer på gjensidigheten i relasjonene, hvor både barn og ansatte er aktører og posisjonerer seg i forhold til hverandre. Gjennom sine utdanninger som barne- og ungdomsarbeider og førskolelærer, har både Beathe (fa) og Borgny (pl) tilegnet seg kunnskap og skrevet seg inn i diskurser om barn og barns utvikling. Samtidig tenker jeg at dette eksemplet viser hvordan to ulike diskurser sammen får betydning for diskursive praksiser i barnehagen.

Beathe (fa) og Borgny (pl) jobber på samme avdeling og har nok diskutert hvilket barne- og kunnskapssyn de legger til grunn for sitt arbeid på avdelingen. Disse utsagnene kan leses som uttrykk for noen utfordringer personalet i barnehagen står overfor i hverdagen, balansen mellom å respektere barn som aktører med en egen agenda, og oppfyllelsen av barnehagens samfunnsmandat knyttet til, læring, danning og omsorg. Ifølge Lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2006a) og Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2011c), skal barn få være barn, samtidig som de ansatte har en forpliktelse til omsorg for barnet, til at barnet skal lære noe og til oppdragelse og danning. Ulike diskurser knyttet til voksenrollen og til hva omsorg for og oppdragelse av barn er, møter diskurser knyttet til syn på barn som subjekt og aktører i eget liv. Både Borgny (pl) og Beathe (fa) er refleksive i sin tilnærming, de vet at det de gjør vil ha innvirkning på det barna gjør og de tematiserer derfor sin egen praksis overfor barn. De ser at deres egne, personlige erfaringer med å ha blitt oppdratt og med å ha vært oppdrager møter krav til en oppdragerrolle gitt av rammeplanen. Det blir et møte mellom tradisjonelle, etablerte praksiser knyttet til den ansatte som premissleverandør og oppdrager, og nye ideer og forståelser om oppdragelse og forståelser av barn som aktører med rett til medvirkning, som sammen er med på å etablere barnehagens styringsmentalitet.

5.6. De ansattes forventninger til barn som et uttrykk for regulerende praksiser?

De ansatte sier at *barna er forskjellige*, og at de har ulike forventninger til barna ut fra hvem de *er* i barnehagen. Dermed må barna behandles ulikt for at personalet skal kunne ivareta den enkeltes behov. Gjennom mine intervju får jeg inntrykk av at det er akseptert å si at barn er forskjellige, men det er ikke like akseptert eller ønskelig å undersøke hva forskjellene handler om. Samtidig etableres det praksiser basert på barns ulikhet.

Ulike diskurser ansatte skriver seg inn i har ulike krav og forventninger til barn, og gjennom klassifiseringer defineres barns normalitet. Normalitet trenger ikke bare å være knyttet til en generell forståelse av hva som er normalt og forventet, altså en totalisering ut fra hele barnegruppen, men også til normalitet i det enkelte barns læring og utvikling, en individualisering. Egenskapsforklaringer kan ha positive funksjoner ved at barnet (individet) kan bli *synlig* innenfor gruppen, og at personalet kan bruke slike egenskapsforklaringer som utgangspunkt for refleksjon over egne praksiser og kategoriseringer. Negative egenskapsbemerkninger kan imidlertid være at barnet *blir til* for eksempel *den urolige gutten*, det dannes en språklig konstruksjon og forståelse av barnet basert på det personalet ser barnet *gjør* i barnehagen. Normalitet kan oppfattes konstitusjonelt, som noe barnet *har* eller *ikke har*. Dette kan oppleves som problematisk av personalet siden de er opplært til å jobbe ut fra en forståelse av barn som subjekter og aktører, noe blant annet rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2011c) legger føringer for.

Gjennom intervjuene kan ulike diskurser knyttet til normalitet hos barn identifiseres, men mest uttalt er ulike diskurser knyttet til barns normalatferd i barnehagen, den gode barnehageatferd. Hva som regnes som normalatferd i barnehagen kan i mitt intervjumateriale knyttes til diskurser om alder og normalutvikling, om hva barn *har i seg* og hva barn kan, men også til diskurser om kjønn og sosiokulturell bakgrunn. Dette kan knyttes til den kontinuerlige diskursproduksjonen (Foucault, 1999a: 9) og diskursive praksiser (Foucault, 2002a: 131) som får betydning for hva som regnes som normalt i barnehagen. Disse diskursene omfatter elementer som forventet atferd, hvordan barna ut fra alder og kjønn forventes å bruke ulike rom og hvilke aktiviteter de velger, hvordan de bruker og forventes å bruke tiden.

Diskurser om normalitet må i tillegg ses i sammenheng med de enkelte ansattes bakgrunn, også her vil faktorer som kjønn, alder og sosial, kulturell og etnisk bakgrunn, få betydning. Gjennom den enkelte ansattes bakgrunn skrives de inn i ulike diskurser. I tillegg til disse kan også erfaring knyttes på, den enkelte ansattes tidligere erfaringer vil kunne påvirke dens handlingskompetanse og praksiser. Ansatte vil handle ulikt og ha ulike praksiser i barnehagen, noe mine informanter også påpekte i intervjuene, samtidig som de er forpliktet til å drive virksomheten barnehage innenfor rammene beskrevet i lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2006a).

Som jeg har skrevet innledningsvis i dette kapitlet, syntes de ansatte at det var vanskelig å si noe om hva de forventet av det enkelte barn fordi barna var forskjellige. Forskjellene ble blant annet beskrevet ut fra det de ansatte observerte at det enkelte barn likte eller klarte å gjøre i barnehagehverdagen, ulikhetene ble knyttet til ytre, observerbar atferd. Informantene sier at de bruker tid på å bli kjent med ungene for å se hva barna liker å gjøre og for å se hvem de er før de begynner å forvente noe av dem. Det som blant annet kom frem i mitt materiale var at de ansatte hadde ulike forventninger til barna avhengig av hvem barna *er*. De ansatte forklarte at gjennom å bli kjent med barna kunne de si noe om hvem de ulike barna var og hva de kunne forvente av dem. De ansatte fortalte at de bruker tid på å observere barna i barnehagen for å se hva barna foretrekker å gjøre, hva barna viser at de kan, hva det ser ut til at barna er interessert i, og hvordan barna opptrer og håndterer ulike situasjoner og relasjoner i barnehagen. De ansatte har forestillinger om at barn er forskjellige, og at barn bringer med seg hvem de *er* inn i barnehagen. I utgangspunktet kan det det skapes inntrykk av at det ikke handler om barns atferd i relasjoner til de voksne i barnehagen, men at de voksne må avdekke hvem barnet er (deres sanne jeg) før de kan begynne å jobbe med det. Dette sier noe om premissene som relasjonen til barnet bygges på i barnehagehverdagen.

De forventningene de ansatte jeg har intervjuet sier de har til barn i barnehagen, kan knyttes både til barn som grupper, for eksempel de små, de store, treåringene, guttene, jentene, og til barn som individer. Forventninger til barn i grupper er gjerne generaliserte oppfatninger, en normalisering (Gore, 1998: 243) av barn ut fra f.eks. alder, kjønn og atferd, og kan utgjøre det som blir målestokken for hva som regnes som normalt innenfor en gitt kontekst. Hvem barnet er blir konstruert og forklart ut fra atferden barnet viser,

hvilket kjønn barnet har, hvor gammelt barnet er, hvor barnet kommer fra (sosial klasse, kulturell og etnisk bakgrunn) og hvor mye barnet er i barnehagen. Forventningene til det enkelte barnet blir dermed også knyttet opp til faktorer som blir målt opp mot normer for den enkelte gruppe. Individet blir vurdert med gruppen som målestokk (Gore, 1998: 243).

Hvor mye barn er tilstede i barnehagen kan også få betydning for hva personalet forventer at barnet kan og hva det trenger hjelp til. Jeg fikk gjennom mitt materiale inntrykk av at personalet forventer at barn som er mye hjemme får mye hjelp der og dermed også trenger mer hjelp i barnehagen. Visse mønstre forsterkes, for eksempel kan barn som er selvhjulpne bli forsterket på det og motsatt kan barn som ikke er selvhjulpnet bli forsterket på det, det blir en såkalt Matteus-effekt (Brenna, 2010: 28). I tillegg får personalets forventninger til hva barnet liker eller ikke liker å gjøre i barnehagen betydning, fordi disse forventningene er med på å lage rammer for hva barna får mulighet til å gjøre i barnehagen.

Det å bli kjent med barn handler også om den *responsen* barn gir til de ansatte gjennom ulike møter i hverdagen, som ved velkomst, i ulike aktiviteter og i rutinesituasjoner, men også i den daglige kontakten med barn. Gjennom disse observasjonene og erfaringene sier informantene at de blir kjent med barn og får en pekepinn på hva de skal utfordre barn på. Gjennom å bli kjent med barna justerer ansatte sine forventninger og krav til dem, barna klassifiseres.

Forventninger til barn som individer kan altså forklares ut fra hva barnet *kan klare* eller *har i seg*. Samtidig kan vi lese av utsagnene over at det er noen mønstre som både personalet og barn i barnehagene inngår i, både barn og voksne er aktive i de sosiale prosessene og blir regulert og regulerer hverandre. Disse reguleringene skjer gjennom ulike former for motstand, motstand gjennom ikke å innordne seg ulike reguleringer og gjennom å etablere alternative handlinger og praksiser. Forventninger personalet har til barn, handler om diskursive praksiser som får betydning for hvilke reguleringer barn møter og for hvordan barnehagehverdagen organiseres. Diskursive praksiser vil være med på å legge føringer for hva personalet kan se og for hvilke muligheter barn får i barnehagene.

5.7. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg undersøkt forskningsspørsmålet: *Hvordan får personalets forventninger til og forestillinger om barn betydning for personalets praksiser i barnehagen?* Jeg har vist at de ansattes forventninger får betydning for hvilke rammer de lager for virksomheten og for hvilke aktiviteter som blir verdsatt i de ulike barnehagene. Jeg har vist hvordan forventninger til barn i barnehagen blir til igjennom personalets erfaringer med det enkelte barn. Basert på erfaringer kategoriseres og klassifiseres barn, og personalet kan ut fra denne kunnskapen tilpasse pedagogiske praksiser.

Jeg har vist hvordan barns muligheter i barnehagen blir styrt og regulert ut fra de ansattes forventninger til barn, og ut fra hva de ansatte tror at barn liker eller ikke liker å gjøre i barnehagen. Disse beskrivelsene og klassifiseringene får betydning for hvem barn får være i barnehagen og hva barns kropp får gjøre, og blir linsene og filtrene for hvordan de ansatte ser og klassifiserer barn. Beskrivelsene og klassifiseringene skaper altså rammer for *hvem barna er (eller blir)* i barnehagen og for hva som er akseptert barnehageatferd. Slik jeg analyserer det de ansatte jeg har intervjuet sier, er forventninger til barn i barnehagen knyttet til diskurser om normalitet. Forventningene blir til konstruksjoner og forståelser som får betydning fordi: «Hvordan barn omtales og fortolkes av de voksne i barnehagen, legger føringer for hvordan vi handler i forhold til barnet» (Askland & Rossholt, 2009: 61). De ansattes forventninger til barn hviler på noen diskurser knyttet til hvordan de voksne tenker om og forstår barn. Disse forståelsene danner mønster som kan være med på å virke styrende og regulerende på atferden til både på barn og voksne i barnehagen, gjennom ulike krav til atferd, krav til hva barna skal lære seg og hva det forventes at barna skal kunne avhengig av alder og kjønn.

Ulike forventninger til barn baseres på hvem barnet *er* i barnehagen. Barn blir styrt og regulert av disse rammene, men er likevel ikke passive objekter som lar seg forme uten motstand. Barn oppdrar hverandre gjennom å regulere og sette grenser for hverandre, de utfordrer og begrenser hverandre, de inkluderer og ekskluderer hverandre, ved bruk av ulike maktteknikker. Jeg har også vist at kategorier som for eksempel kjønn ikke blir snakket om eller problematisert i stor grad i mitt materiale, både av informantene og av meg som forsker. Barn beskrives som ulike, men at de har ulikt kjønn og betydningen det eventuelt får problematiseres i liten grad, og høres ut til å inngå i personalets tatt-for-gitt-

kunnskap. Det handler om de kategoriene vi ikke snakker om eller sier at vi bruker, men som samtidig får betydning når vi regulerer hva barn får gjøre i barnehagen.

Forventninger til barn og hva barn får lov til å gjøre i barnehagen, kan gjennom personalets diskursive og sosiale praksiser bli til forståelser av hvem barnet er. Ved å stille spørsmål ved hvordan barn kategoriseres i barnehagen, kan personalet i barnehagene bli bevisste på hvordan deres kategoriseringer av barn kan være med på ta fra eller gi barn muligheter i barnehagen. Ved at barnehagen bidrar til å skape muligheter for barn uavhengig av etnisitet, sosial bakgrunn, alder, kropp og kjønn, vil de samtidig kunne bidra til sosial utjevning i barnehagen. Slike undersøkende praksiser kan dermed bidra til å skape muligheter for alle barn i barnehagen.

6.0. På hvilke måter legger ulike former for regulering av rom og tid i barnehagen føringer for hvilke muligheter barn og ansatte får i hverdagen?

6.1. Introduksjon

I dette kapitlet skal jeg undersøke ulike former for styring og reguleringer av rom, tid og kropp som finner sted i barnehagene, og svare på forskningsspørsmålet: «På hvilke måter legger ulike former for regulering av rom og tid i barnehagen føringer for hvilke muligheter barn og ansatte får i hverdagen?»

Regulering av rom og tid ses i lys av Foucaults beskrivelser av det disiplinære samfunn, hvor mennesker skal lære seg å styre seg mot det som regnes som riktige praksiser. Dette handler om det Foucault kaller for den moderne, disiplinære makt, som utøves over tiden, kroppen og arbeidet gjennom overvåkning, inndeling, normalisering og nyttiggjørelse. Målet er å installere styringens mål i individenes *selvledelse* (Dean, 2006: 18).

Som skrevet om i delkapittel 3.3, beskriver Foucault noen styringsteknikker som han mener er sentrale i det disiplinære samfunn, det er *inndelingens kunst* (Foucault, 2008:127), *kontroll over virksomheten* (Foucault, 2008:138), *organisering av genesen* (Foucault, 2008:139) og *kombinering av krefter* (Foucault, 2008:144). Disse styringsteknikkene vil inngå i det Miller og Rose beskriver som ‘technologies’ of government (Miller & Rose, 2008: 15), altså «[...] assemblages of persons, techniques, institutions, instruments for the conducting of conduct (Miller & Rose, 2008: 16). Teknologiene er det som skal operasjonalisere rasjonalitetene, og blir derfor definert som *human technologies* av Miller og Rose (Miller & Rose, 2008: 16). Human technologies refererer til alle de systemer, verktøy, teknikker, personale, materialer og apparater som gjør det mulig for autoriteter å forestille seg muligheter og handle knyttet til styring av mennesker, individuelt og kollektivt (Miller & Rose, 2008: 16). Barnehager vil representere et system for styring gjennom barnehagens samfunnsmandat gitt i Barnehagelovens § 1, formål (Kunnskapsdepartementet, 2011b). For å få styringssystemet barnehage til å fungere brukes ulike apparater⁵⁹ og teknikker for styring,

⁵⁹ Apparater brukes her i betydning *apparatuses*, se også delkapittel 3.4.

personalet organiseres med ulik rang, ulike oppgaver og plikter innenfor systemet. Personalet organiserer igjen barnegruppen ved å bruke ulike teknikker og verktøy. I dette kapitlet vil jeg videre undersøke hvordan ‘technologies’ of government kan identifiseres i de ulike reguleringene av rom og tid som ble gjort på de avdelingene jeg har undersøkt i mitt feltarbeid. Jeg starter med å undersøke hvordan rommene i feltbarnehagene var organisert og regulert og hvordan rommene ble brukt.

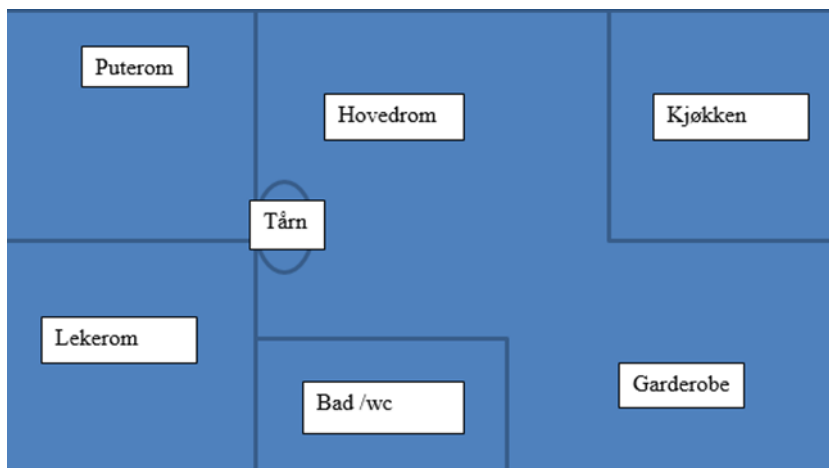
6.2. Regulering av rom

I delkapittel 4.6.1 har jeg vist hvordan planløsningene på de ulike avdelingene i barnehagen var. Jeg vil her ta opp igjen disse beskrivelsene for å undersøke dem i lys av styringsmentalitet, og spesielt det Miller og Rose beskriver som teknologier for styring (Miller & Rose, 2008: 16). Både barn og ansatte påvirkes av det fysiske miljøet inne på avdelingen. Rommenes utforming vil være med på å regulere hvilke aktiviteter som kan finne sted og hva man kan velge å gjøre innenfor rommets rammer. Det vil få betydning for hvordan barna bruker de ulike rommene i barnehagen, hvor de oftest befinner seg og hvilke rom de foretrekker, om de liker å være ute eller inne og hvilket aktivitets- og støynivå de har. Rommenes utforming og innhold får betydning for aktivitet og atferd i rommet.

Jeg vil her fokusere mer på de regulerende effektene både planløsning og innredning har på barn og ansatte i barnehagen. Jeg vil vise hvordan jeg observerte at de ulike rommene ble brukt mens jeg var tilstede i barnehagene.

6.2.1. Knoll og Tott – bruk av rom

Jeg starter med å presentere avdelingene Knoll og Tott i Kanutten barnehage. Som vist i delkapittel 4.6.1 hadde avdelingene Knoll og Tott samme utforming, de var bare speilvendte av hverandre. Selv om barn og ansatte på avdelingene hadde tilgang til samme antall og type rom, observerte jeg at både barn og ansatte posisjonerte seg og brukte rommene ulikt på de to avdelingene.



Et av rommene på hver avdeling var innredet med puter og madrasser, jeg kaller det puterom. I den tiden jeg observerte, så jeg at selv om rommene hadde samme innredning, puter og madrasser, så ble rommene brukt ulikt. På avdeling Tott ble puterommet mye brukt til «bråkelek», med klatring, hopping, løping og roping. Under mine observasjoner så jeg ikke at de ansatte var inne på dette rommet, og jeg så at det var flest gutter som brukte rommet. På avdeling Knoll så jeg at putene ble brukt til å bygge hytter, til hopping, til hviling og lesing, og det var både gutter og jenter som brukte rommet. På Knoll var personalet på puterommet når jeg observerte.

6.2.2. De ansattes tilstedeværelse som regulerende praksiser

Det kan se ut til at personalets tilstedeværelse i rommet får betydning for hvordan rommene blir brukt. De ansattes tilstedeværelse kan være med på å regulere muligheter for flere barn og aktiviteter i rom, men kan også være med på å regulere bort muligheter i rom.

Personalet befant seg ofte på hovedrommet i avdelingene, og de voksnes tilstedeværelse i rommet fikk betydning for hvilke aktiviteter rommet brukes til. Slik jeg observerte det, så det ut til at når personalet var tilstede i rommene, hadde de en regulerende og begrensende effekt på barna, og aktivitetene ble roligere. Jeg så for eksempel at bruken av puterommet var avhengig av personalets tilstedeværelse i rommet. Når personalet var tilstede i rommet, fikk leken en annen karakter enn i rom uten personale. Gjennom sin tilstedeværelse var de ansatte med på å regulere hva som var passende aktiviteter i ulike rom. Noen barn unngikk å være i rom hvor det ikke var ansatte tilstede, mens andre barn

foretrakk rom uten ansatte. Rommene ble gjenstand for ulike diskursive praksiser avhengig av om det var ansatte tilstede eller ikke. Jeg tolker det slik at de ansatte ved å plassere seg i andre rom enn de vanligvis gjør, kan gi muligheter både for at flere barn kan bruke alle rom, men også for at flere barn kan få mer kontakt med de ansatte.

Når jeg selv ikke var i rommet, hørte jeg at det ble et helt annet støynivå inne fra rommene barna var alene på. Som jeg skrev i delkapittel 4.2.3 regnet barna meg som en som *en annerledes voksen*, jeg fikk derfor være til stede på puterommet noen ganger uten at andre ansatte var der. Det jeg så da var at barna regulerte seg på ulike måter i forhold til hverandre, noen ganger med en klar leder og andre ganger var alle mer jevnbyrdige. Jeg så og hørte at selv om aktivitetene ble veldig høylytte så var det positiv lek for de barna som var der. Barna var glade og ivrige, og regisserte leken sammen. Jeg så også at hvordan barna regulerte seg var avhengig av motstanden de møtte i møtet med andre, det ble forhandlet om posisjoner og barna regulerte seg i forhold til hverandre. Jeg observerte ingen store konflikter eller utestenging når jeg var tilstede i rommet, det kan være at jeg fikk en dempende funksjon selv om jeg var *en annerledes voksen*. Bare ved å være en voksenperson brakte jeg med meg et regulerende element, selv uten at jeg sa noe.

Diskursive praksiser knyttet til rom, kan også identifiseres ut fra hvordan rommene blir brukt til å regulere og kontrollere barns atferd. På Tott hvor det sjelden var ansatte tilstede på puterommet, ble rommet brukt for å regulere bort bråk fra avdelingen. De barna som var urolige og løp rundt på avdelingen ble sendt inn på puterommet, for der var det tillatt å bråke. Jeg observerte som skrevet i delkapittel 6.2.1, at det var flest gutter som ble sendt inn og som brukte dette rommet. Dette kan knyttes opp til diskurser om kjønn, og beskrivelser av at gutter «har i seg» uro og dermed trenger å avregere⁶⁰.

6.2.3. Tingenes betydning for hvordan rom blir brukt

I tillegg til personalets tilstedeværelse i rom, observerte jeg at hvilket utstyr som var tilgjengelig fikk betydning for hvem som brukte rommet og hvordan rommene ble brukt. Et annet rom på hver av disse avdelingene var utstyrt med forskjellige typer leketøy, jeg kaller det lekerom. På Tott var lekerommet utstyrt med mye dukkeleker og dukkeutstyr som lekekjøkken, dukkesenger og dukkevogner, mens på Knoll var det et variert utvalg

⁶⁰ Se delkapittel 5.2.6.

av leker som Lego og klosser, biler og dukkeleker. I den tiden jeg observerte, så jeg at rommet med dukkeleker på Tott ble mest brukt av jenter. Jeg så ikke at personalet deltok i lek på dette rommet i den perioden jeg observerte. I rommet med konstruksjonsleker, biler og dukker på Knoll, så jeg at det var både gutter og jenter som lekte, og de lekte sammen. Jeg så at barna lekte skattejakt, familielek, billek og konstruksjonslek. I den perioden jeg observerte så jeg ikke at personalet deltok eller observerte denne aktiviteten. Slik jeg tolker det, så bidro det materialet rommene var utstyrt med til at rommene stimulerte til lek hos barna. Samtidig fikk jeg inntrykk av at rommet med dukkeleker på Tott i større grad appellerte til jentene på avdelingen enn til guttene, og at leken der ofte var familielek. På Knoll, hvor rommet hadde et mer variert utvalg av leker, var det både gutter og jenter som lekte sammen. Også her kunne det lekes familielek, men materiellet som var tilgjengelig gjorde at leken ble utvidet. På dette rommet var det muligheter både for skattejakt, reiser, familielek, konstruksjonslek, og både rommet og lekene ble transformert ut fra hva barna hadde bruk for.

Jeg tolker den ulike bruken av disse to rommene, til at rommet med bare dukkeleker skaper mulighet for færre posisjoner i barns lek, enn rommet med varierte leker. Det er diskursive praksiser knyttet til dukker og kjønn som kan virke begrensende på barns lek i barnehagen. Dukker konstrueres som jenteleker gjennom reklamer og sosiale praksiser, og et rom utstyrt med bare dukker vil bli et jenterom hvor tradisjonelle kjønnsrollemønstre reproduseres. Variasjoner i leken vil være innenfor rammer av familielek og hva familier gjør inne (jeg argumenterer ikke for at dukker skal ut av barnehagen). I motsetning til rommet som i hovedsak har dukker tilgjengelig, ser det varierte utvalget på Knolls lekerom til å gi barna mulighet til et større utvalg av posisjoner i leken. Også her var det mulighet for å gå inn i tradisjonelle kjønnsrollemønstre for både jenter og gutter, men samtidig kunne leken utvides. Både jenter og gutter kunne posisjonere seg på mange ulike måter, og rommet innbød til utforskning og transformasjon. Rommet innbød også til at jenter og gutter kunne leke sammen, og ga dermed barna muligheter for å utvide kjønnskategoriene for jenter og gutter, og for hva jenter og gutter kan gjøre.

I tillegg til disse to rommene på hver avdeling, så jeg at barna lekte inne på hovedrommet på avdelingen, men også i garderobene og i korridoren utenfor avdelingene. På hovedrommet på avdelingene var det gjerne aktivitet ved bordene, eller rolig lek på

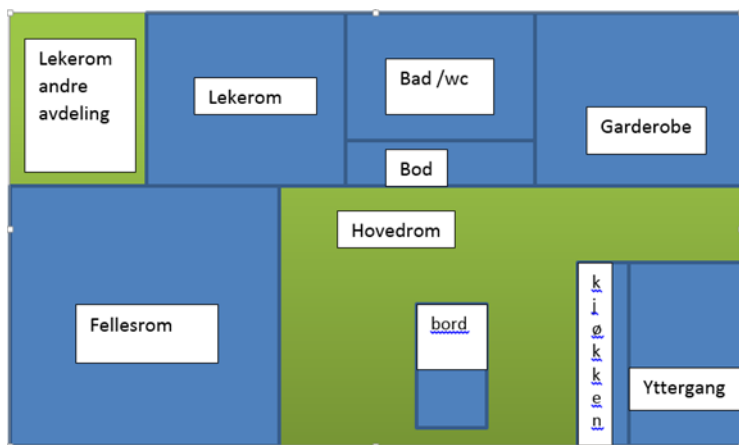
gulvet. På avdelingene var det nesten alltid ansatte tilstede. Hvis det ikke var ansatte der, var det fordi de var på kjøkkenet eller hjalp noen barn på tilstøtende rom. På begge avdelingene var det hyller med tegneutstyr, spill, puslespill, perler, vever og bøker tilgjengelig. I tillegg var det kasser med leker på gulvet. Hvert barn hadde også sin egen skuff i en hylle på hovedrommet, hvor de kunne ha sine egne ting, for eksempel tegninger eller andre ting de hadde lagd.

Korridorene utenfor og mellom avdelingene appellerte til løping, og det var gjerne det barna gjorde når de var der. Samtidig var disse korridorene veien til de andre avdelingene, og dermed tilbud om andre og flere muligheter i barnehagehverdagen. Hvorvidt barna fikk lov til å være i korridorene avhang av støynivået til de barna som var der, og hvilke ansatte som var på jobb. I garderobene fikk barna leke, men det var ikke tillatt å rote med klærne. Klærne skulle henge på angitte plasser for hvert enkelt barn. Badene var i større grad regulert og skulle ikke lekes på, noe som nok hadde hygieniske grunner.

6.2.4. Jordbæra og Blåbæra – bruk av rom

Jeg undersøkte også to småbarnsavdelinger (for barn 0-3 år), Jordbæra og Blåbæra, i Bakken barnehage. Disse avdelingene hadde ikke samme utforming, og jeg presenterer dem derfor hver for seg. Jeg starter med avdeling Jordbæra.

Avdeling Jordbæra lå i hovedbygget til Bakken barnehage og delte et rom, fellesrom, med naboavdelingen.

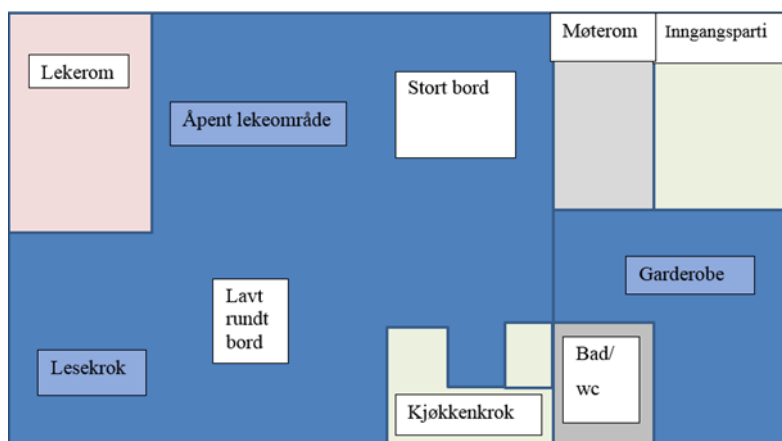


På lekerommet var det madrasser, et lekekjøkken, biler og klosser. Dette rommet ble brukt både til samlingsstund, til lek, til løping og hopping og til hviling. På den lille boden var

det satt inn en lekesnekkerbenk. Jeg så at barna brukte denne snekkerbenken til kjøkkenlek. Jeg så ikke at barna brukte garderoben og yttergangen til lek, og fikk også bekreftet at det ikke var lov til å leke der. I den tiden jeg observerte, så jeg at barna beveget seg mellom de to avdelingene, og at et felles puterom ble mye brukt både av barna og personalet. Puterommet var utstyrt med madrasser og puter, og jeg observerte at barna beveget seg mye der inne. Dette var små barn fra null til tre år, så bevegelsene var alt fra å løpe og klatre til å krype og rulle. Jeg så at personalet hjalp barna å komme med i leken gjennom å lære dem sosiale spilleregler som å dele med og hjelpe hverandre, samtidig som personalet fulgte med på om reglene for tillatt/ikke tillatt atferd ble overholdt. Personalet fikk en regulerende funksjon, både ved sin tilstedeværelse og ved å lære barna hva som var tillatt eller ikke tillatt.

Jeg så også at personalet sto og gikk mye når de var inne på avdelingen. Når personalet satte seg ned, var det enten ved bordet eller inne på det felles puterommet. Avdeling Jordbæra har mange små og tilstøtende rom, og jeg tolker måten de ansatte beveget seg på avdelingen på som et uttrykk for kontroll. For å kunne ha oversikt over barna, måtte de bevege seg rundt på avdelingen. Barna satt ikke i ro med en aktivitet, men vandret rundt og skiftet ofte aktiviteter.

Avdeling Blåbæra lå ikke i tilknytning til barnehagens hovedbygg, men var i et bygg for seg selv. Som skrevet i kapittel 4.6.1, så hadde Blåbæra et stort rom som utgjorde avdelingen. Dette store rommet var innredet med ulike «stasjoner» med ulikt materiell tilgjengelig.



Det store rommet hadde en lesestol med madrasser og puter, det var en kjøkkenstol der og det var et stort og et lite bord. Der det på de andre avdelingene var store bord som tok mye plass i hovedrommene, var dette rommet på Blåbæra så stort at det var god plass til tross for det store bordet. Ved dette bordet så jeg at barna og personalet spiste når det var spisetid, og ellers brukte det til ulike formingsaktiviteter. Midt på gulvet sto det også et «speilhus», og inne ved veggene var det hyller med gjennomsiktede plastkurver med leker i. Det var mye gulvplass på Blåbæra, og jeg så at gulvet ble mye brukt av både barn og ansatte. På Blåbæra satt de ansatte lite ved det store bordet, de plasserte seg rundt i hele hovedrommet, på gulvet, ved det lave, runde bordet og i lesestolen. Barna lekte rundt omkring på avdelingen, og når de hadde behov for det, oppsøkte barna de ansatte. Barna lekte ofte slik at de hadde mulighet for blikkontakt med de ansatte.

Alle de ansatte kunne se hverandre, og barna kunne se de ansatte. Det var et tilstøtende lekerom som døren kunne lukkes på, og noen av de største barna valgte av og til å være der. Utformingen på rommet gjorde at det var enkelt for både barn og ansatte å holde oversikt over hverandre, noe som førte til at både barn og ansatte vandret lite rundt på avdelingen. Barna valgte enten å plassere seg sammen med, nært eller med litt avstand til de ansatte. Det kunne variere hvem som gjorde hva, men alle barna var i kontakt med de ansatte, kroppslig, verbalt eller ved blikkontakt.

6.2.5. De ansattes tilstedeværelse på småbarnsavdelingene

På småbarnsavdelingene var de ansatte oftere fordelt i de rommene hvor barna var enn de ansatte på storavdelingene var. Dette tolker jeg til å henge sammen med diskurser knyttet til barns utvikling. Diskurser om barns utvikling får betydning for barnehagens diskursive praksiser, og hvordan arbeidet med barn i ulike aldersgrupper organiseres. Tilstedeværende ansatte blir ansett som viktig uavhengig av alderen på barna i gruppen. Samtidig fikk jeg inntrykk av at de ansatte på småbarnsavdelingene jeg observerte, var nærmere barna i sine praksiser enn de ansatte på avdelingene for store barn. Dette kan henge sammen med at de minste barna trenger mer hjelp og at de ansatte dermed må være sammen med dem. At det er færre barn på småbarnsavdelingene kan også ha betydning, det blir lettere for de ansatte å ha oversikt og det blir færre barn som kan unngå voksenkontakt.

6.3. Rommenes innredning som regulerende praksiser

Valg av møbler og utstyr i rom får betydning for hvordan ulike rom brukes, et rom som er innredet med store puter vil brukes på en annen måte enn et rom som er møblert med bord og stoler. Rom med store puter og madrasser innbyr gjennom sin fleksibilitet til mer fysisk aktivitet og til byggeaktiviteter enn det et rom med bord og stoler gjør. Møbler som bord og stoler er ofte tyngre og mindre fleksible, og i tillegg er det knyttet reguleringer til plassering og bruk av dem. Mens bord og stoler har faste plasser i det rommet som kalles avdeling, vil putene på puterommet ikke ha det, annet enn at de skal være inne på rommet. Rommets utforming og møblering får slik betydning for hva det er lov til å gjøre på rommene og for hva rommene innbyr til.

De ulike avdelingene jeg var på i mitt feltarbeid hadde det til felles at de alle hadde store bord inne på avdelingene. Småbarnsavdelingene hadde et stort bord hver, mens storebarnsavdelingene hadde to bord hver. Spesielt på avdeling Jordbæra ble det store bordet dominerende. Hovedrommet på avdelingen er i utgangspunktet ikke stort, og med et stort bord midt i rommet måtte aktivitetene foregå enten ved bordet, tilpasset bordet, eller i andre rom. Lek og aktiviteter som krevde plass foregikk enten på puterommet eller i fellesrommet, og barn og voksne var spredt i ulike rom. Bordet virket også regulerende ved at det hindret sikt. Hvis barna satt på gulvet var bordet til hinder både for å se de voksne og for å orientere seg på avdelingen. Barna måtte dermed bevege seg rundt bordet for å få oversikt.

På både Knoll og Tott ble hovedrommet på avdelingene stort sett brukt til bordaktiviteter og til rolig lek på gulvet. Bordene tok også her ganske stor plass, så lek og aktiviteter som krevde plass ble henvist til lekerom, puterom eller garderobe. På disse avdelingene var barna større, så bordene virker regulerende på andre måter enn på småbarnsavdelingene, spesielt sammenlignet med Jordbæra. Barna på Knoll og Tott var så store at de klarte å se over bordene, og rommet i seg selv er større, så det var mulig å flytte seg fra bordet for å få oversikt. På Blåbæra var hovedrommet så stort i seg selv at bordet ikke ble dominerende, og mesteparten av aktivitetene foregikk i hovedrommet. Her var det også plass til alle former for lek og aktiviteter, og både barn og voksne befant seg spredt rundt i rommet. Det store bordet ble stort sett brukt til måltider og noen ganger til såkalte

bordaktiviteter som pusling, maling og tegning. Jeg så imidlertid at både barn og ansatte foretrakk å bruke et lavere bord til disse aktivitetene.

6.3.1. Inndelingens kunst

Garderobene er regulert gjennom at hvert barn har sin faste plass hvor de skal ha tingene sine, men samtidig er det trangt og det kan være vanskelig for barna å rekke opp og ha oversikt over tingene sine, noe bildene under viser. I garderoben har alle barna sine faste plasser hvor de skal ha sine klær, se figur 6–8.



Rommet blir inndelt i små «celler» som hvert av barna kan regne som sin. Gjennom en fast plassering lærer barna seg både å holde orden og ta ansvar for sin plass, men også å innordne seg reguleringer. Det virker som den reguleringen som er knyttet til garderoben også representerer en trygghet for barna. De fleste barna hadde tatt bilder av garderoben og sin egen plass, og var opptatt av å vise frem plassen sin.



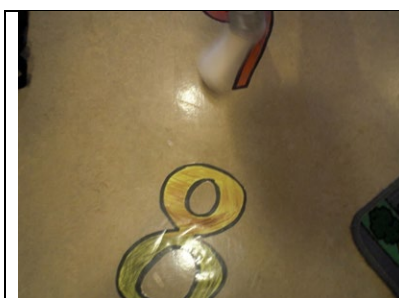
Figur 9 viser at det ikke er alt barn rekker opp til. Hyllene er høye og mye utstyr er plassert på toppen av hyllene. Figur 10 viser at klærne henger høyt oppe, det er mye klær og det kan være vanskelig å komme til for barna. Figur 11 er et bilde tatt av skohylla. Skohylla

er mer oversiktlig og ryddig slik at det er lett for barna å finne sine sko, men samtidig er noen av skoene høyt oppe og kan være vanskelig å nå.

Gjennom reguleringen av garderoben i plasser inndelt for hvert enkelt barn, kan garderobene komme inn under det Foucault beskriver som disiplinære rom (Foucault, 2008: 128). Hvert barn skal ha sin faste plass som de skal holde orden på, enten ved å passe på at klær blir hengt opp som de skal eller ved ikke å rote til plassen. Det er heller ikke lov til å røre ved andre barns plass uten tillatelse. Inndelingen av garderoben blir en styringsteknikk for å holde orden på barn og utstyr.

6.3.2. Regulering av rom og tingenes plassering brukes for å styre oppmerksomhet

Tingenes plassering i rom vil også være med på å regulere barnas oppmerksomhet. På en avdeling hadde noen førskolelærerstudenter hatt et prosjekt hvor de hadde limt tall på gulvet og opp en trapp. De tre bildene under (figur 12–14), tatt av tre forskjellige barn, er eksempler på dette:



Figur 12: Aj6: bilder av tallprosjekt



Figur 13: MTj3: bilder av tallprosjekt



Figur 14: KMj4: bilder av tallprosjekt

Når jeg ser gjennom barnas bilder, både de på den aktuelle avdelingen og barn fra andre avdelinger, har mange barn tatt bilder av disse tallene, tallenes plassering har fått barnas oppmerksomhet. Det samme gjelder bildet under av Karius og Baktus (figur 15) som er plassert i en høyde som alle barna rakk opp til og kunne se, det var det også flere barn som hadde tatt bilde av.



Figur 15: BEg3: Et bilde som er plassert slik at mange barn ser det

Gjennom å plassere ulike ting i en høyde som barna rekker opp til eller ser fra sin høyde fanges barna oppmerksomhet. Samtidig betyr det også at oppmerksomhet kan reguleres bort gjennom tingenes plassering. Det barna ikke ser⁶¹ eller rekker opp til fanger heller ikke oppmerksomheten.

6.3.3. Kontroll over virksomheten – rom som brukes for å regulerer atferd

De ansatte kan utøve sosial kontroll gjennom styring og reguleringer av hvem som kan bruke hvilke rom og når de kan bruke dem, og hvem barnehageansatte plasserer sammen i ulike grupper. Gjennom sosial kontroll reguleres barna, og de ansatte i barnehagen er i posisjon til å styre dette mer enn barna. Både inne og ute er rommene i barnehagen utformet slik at det skal være mulig å ha kontroll over barn og voksne, samtidig som det kan lages små rom slik at både barn og voksne kan gjemme seg bort litt. En dør kan lukkes eller noen kan gjemme seg i et lekehus, samtidig kan kanskje ikke rommene lukkes mer enn at en ansatt eller et annet barn, kan høre eller se hvem som er der med minimal innsats.

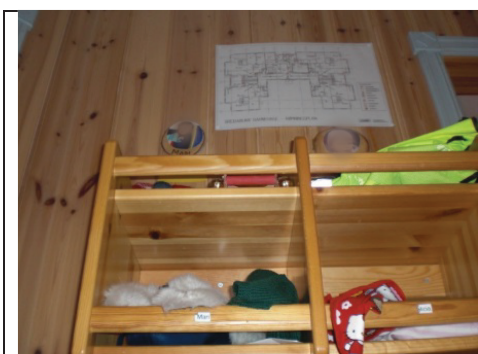
Hvem som bruker rommene får betydning for hvilken funksjon rommene får. Et eksempel fra mitt feltarbeid er at de barna som var på puterommet kunne enten ha valgt å være der selv, eller ha blitt sendt inn dit av de ansatte som straff fordi barna hadde en atferd som ikke kunne tillates ved bordet, men som kunne tillates på puterommet. Rommet ble da brukt for å regulere atferd ved at barna ble sendt inn dit. På samme måte kan barnet miste privilegier til et rom, for eksempel lekerommet, og må være på et rom hvor det er voksne til stede og regulerer aktivitetene, for eksempel i hovedrommet på avdelingen.

⁶¹ Jeg har her tatt utgangspunkt i barn som ser, men tingenes plassering vil også ha betydning for barn som ikke ser.

6.4. Barnas bilder av rom

Å se gjennom og analysere bildene barna tok i mitt feltarbeid, ga meg en ny forståelse av rommets betydning for barns muligheter i barnehagen. Jeg ble oppmerksom på at rommenes utforming og tingenes plassering virker regulerende på barn. Perspektivet bildene er tatt fra viser at barna har tatt bilder med kameraet rettet oppover, noe som betyr at de befinner seg på et lavere punkt i rommet enn det de har tatt bilder av. Barn er lavere enn voksne og vil derfor se rommene ut fra et annet perspektiv enn det voksne gjør, og vil dermed også ta bilder fra et annet perspektiv. At barn tar bilder fra et annet perspektiv enn voksne handler ikke bare om hva de velger å ta bilder av, men også vinkelen de tar bilder fra og det var det som ble interessant for dette prosjektet. Bildene barna har tatt viser at barn ser rommene i barnehagen fra midt på veggen og ned. Fra midt på veggen og opp må de bøye hodet bakover seg for å se.

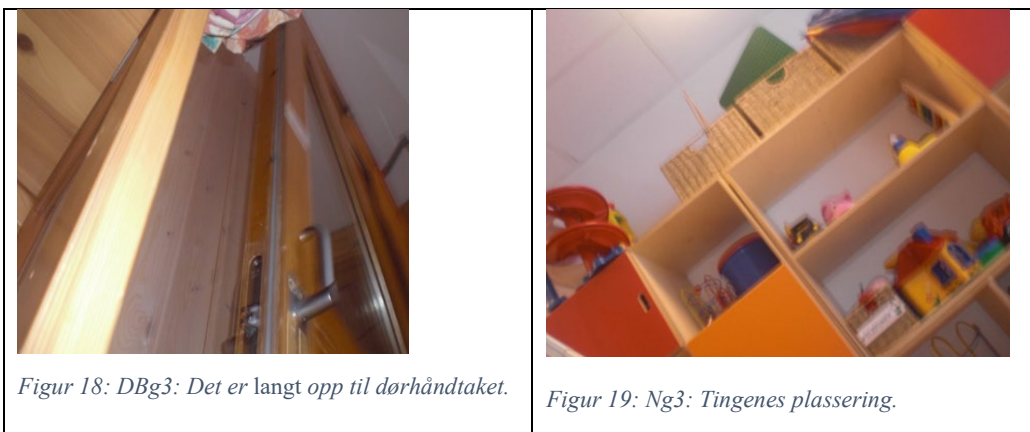
Bilder tatt fra en meters høyde, rommer andre ting enn bilder tatt fra halvannen til to meters høyde. Perspektivet barna tok bilder fra bidro til at jeg ble oppmerksom på at hvordan rommene er utformet og tingenes plassering i rommet har betydning, både for hvilke aktiviteter barn kan velge og for hvordan barn og ansatte plasserer og beveger seg i rommet. Barns høyde og tingenes plassering i rommet har både styrende og regulerende effekter på barn ved at ikke alle har samme tilgang, noe som får betydning for deres muligheter i hverdagen. Hvor ulike ting er plassert, hva barna ser og hva de rekker opp til får betydning for hva de kan velge å gjøre.



Figur 16: TØg6: Det er høyt opp til hyllen min.



Figur 17: CAj3: Det er ikke langt ned til gulvet.



Figur 18: DBg3: Det er langt opp til dørhåndtaket.

Figur 19: Ng3: Tingenes plassering.

Figur 16 viser at når barnet tar bilde av hyllen sin i garderoben, er det langt opp. Barnet må strekke seg, kanskje til og med klatre, for å rekke opp. Barnet vil ikke ha tilgang til det som ligger på den øverste delen av hyllen uten å klatre eller få hjelp. Figur 17 viser at barnet er nær gulvet og på linje med de andre barna når bildet blir tatt. Hvis vi ser på bildene på veggen, så er det høyt oppe, og hvis barna på bildet skal se på det, må de bøye hodet bakover og se opp. Figur 18 viser at for barna er det langt opp til dørhåndtaket og i tillegg er håndtaket vridd for at barn ikke skal klare å åpne døra selv. Selv om håndtaket ikke hadde vært vridd ville barn hatt problem med å rekke opp, men for å være sikre på at barna ikke skal klare å åpne døren uten de voksnes samtykke, har de ansatte valgt å vri det. Døren får dermed en regulerende effekt på barn, ved at den regulerer hva barn får tilgang til og hvor de kan være. Døren regulerer dermed tilgang til goder. Figur 19 viser at de barna som rekker opp til hyllen med lekene og tegnesakene kan hente dem ned og bruke dem, mens de som ikke rekker opp er avhengige av hjelp. Det kan være materialer som bevisst er satt høyt opp for at barna ikke skal rekke dem, men det kan også være at plasseringen er tilfeldig. Uansett om det er bevisste valg eller tilfeldig hvor materialet er plassert, vil plasseringen ha regulerende effekter på barn gjennom tilgangen til materialene. Mens de barna som er lavest ikke rekker opp, kan de høyeste barna skaffe seg tilgang til goder ved at de er høy nok til å få tak i det de ønsker. Gjennom å være de som rekker opp, kan de også hjelpe andre. Dette kan også være med på å gi sosiale fordeler. De barna som ikke rekker opp kan ha den fordel at de er nærmere gulvet og dermed kan rekke det som er nede. Dette ser imidlertid ikke ut til å gi sosiale fordeler, fordi de fleste barna får tak i det som er nede, mens det som er oppe er vanskelig å få tak

i og kan dermed brukes til å oppnå fordeler både for egen del og i forhandling med andre barn.

6.4.1. Barnas bilder av ansatte

Når jeg så på bildene barna hadde tatt av de ansatte på avdelingen, ble jeg oppmerksom på betydningen av de ansattes plassering i rommet. Bildene viser at barna ser mange rygger, se for eksempel figur 20 og 21. Barna ser ryggene til ansatte som sjekker avdelingsboken, ryggen til ansatte som sitter ved bordet, ryggen til ansatte som kler på andre barn, ryggen til ansatte som rydder.



De fleste ansatte er høyere enn barna, og gjennom barnas bilder vises dette ved at personalet bøyer nakken forover og ser ned på barna for å se dem, se figur 22 og 23, samtidig som barna må bøye nakken bakover og se opp for å klare å se personalet. Fordi bildene er tatt nedenfra og oppover skaper barnas bilder inntrykk av de ansattes kropper som veldig høye og brede. Hvordan de ansatte plasserer seg i rommet får dermed betydning. Ansatte som står eller som sitter på en høy stol blir veldig høy i forhold til barn og blir vanskelig for barn å få kontakt med. Selv når de ansatte sitter sammen med barn, så ser barna ofte på skrå opp mot de ansatte. Ansatte kan slik regulerer hvorvidt de ønsker nærhet eller avstand til barn gjennom egen plassering i rommet.

6.4.2. Hva viser barnas bilder om barns posisjonering og plassering i rom?

Gjennom å se på barnas bilder og videosnutter fikk jeg et inntrykk av hvor forskjellig barna brukte de ulike rommene og hvordan de plasserte seg selv og ble plassert av andre. Barna i feltbarnehagene plasserte seg ulikt i rommene, mens noen brukte hele barnehagen var det andre som beveget seg på langt mer avgrensede områder.

Barna har tatt bilder av hverandre, se figurene 24–29, og jeg får inntrykk av at de hadde det gøy mens de tok bildene, se for eksempel figur 25 og 27. De fanger øyeblikk fra hverdagen gjennom kameranlinsene sine, se for eksempel figur 28 og 29.



Noen barn har få bilder av andre barn, og de bildene de har er gjerne ryggene til andre barn eller barn som ser på dem med sint blikk. Noen har ikke bilder av noen barn fra egen avdeling, men kan ha mange fra den nærliggende avdelingen. Da jeg så gjennom filmene som barna hadde laget, ble jeg oppmerksom på at ikke alle barn fikk lov til å filme eller ta bilder av alle. Barna fikk lov til å bruke det store filmkameraet jeg hadde med meg, og jeg observerte ei jente som filmet de andre barna på avdelingen. I mine observasjoner registrerte jeg at hun filmet det de andre barna gjorde på avdelingen, og spesielt en

bordaktivitet hvor det var flere jenter tilstede. Jeg registrerer også at de som blir filmet smiler og tilsynelatende gir aksept for at det skjer. Da jeg i etterkant ser gjennom filmen, oppdager jeg at dette kanskje ikke var tilfelle. Mens jentene blir filmet og smiler til kamera, sier en av jentene som blir filmet (og som også smiler til kamera): «Tror du det er morsomt at du får lov til å filme, kanskje»?

Jeg observerte også at barn nektet noen av barna å ta bilde eller filme dem, mens andre igjen fikk lov til det. Jeg tolker dette til å være sosiale strategier som kan knyttes til styringsteknikkene inkludering og ekskludering (Gore, 1998). Gjennom å differensiere mellom hvem som får ta bilder eller ikke, kan dette være en markør for hvem som er inne eller ute av ulike sosiale konstellasjoner i barnegruppen. Gjennom å begrense andre barns tilgang til goder, vennerelasjoner, leker eller som her, mulighet til å ta bilder, regulerer barn hverandres muligheter i hverdagen. Noen barn kan gjennom å være sterke på enkelte sosiale strategier, være i stand til å posisjonere seg som ledere i barnegruppen. Hvilke sosiale strategier de benytter, vil være avgjørende for om de leder gjennom inkludering eller ekskludering av andre barn. Mens barn som blir ledere gjennom å være inkluderende kan skape trygge relasjoner, kan barn som blir ledere gjennom eksklusjon skape eksklusjonsangst (Søndergaard, 2012: 356) i gruppen.

Bildene kan også si noe om hvordan barna posisjonerer seg fysisk i barnehagen. Et barn hadde tatt 250 bilder over hele barnehagen, bilder av alle barn og ansatte, mens et annet barn hadde tatt alle sine bilder enten fra under trappa på avdelingen eller på puterommet, se figur 30.



Figur 30: TOg5: Barns plassering i rommet.

Etter å ha sett gjennom dette barnets bilder begynte jeg å legge merke til hvor dette barnet befant seg ellers i hverdagen, og ofte var det i lek under trappa eller i utkanten av de andre barnas lek og de ansattes oppmerksomhet. Dette var et barn jeg opplevde som stille og sjenert, og som kanskje fant det veldig trygt å befinne seg i utkanten av oppmerksomhet fra andre. Samtidig ville det gjennom sin plassering i rommet heller ikke lære seg nye sosiale strategier, siden barnet i liten grad inngikk i samspill med andre barn og ansatte.

Barns fysiske tilstedeværelse i barnehagebygget og hvordan de posisjonerer seg overfor andre i rommet, kan ha betydning for sosiale goder som for eksempel respons fra andre barn og ansatte. Barn som sjelden er tilstede i rom hvor det er mange voksne, ser ut til å ha mindre voksenkontakt enn for eksempel barn som er til stede ved siden av voksne. De barna som har liten voksenkontakt vil møte få reguleringer fra de ansatte. Samtidig vil de også kunne gå glipp av sosiale goder som oppmerksomhet og støtte ved at de ikke er tilstede der de ansatte er. Barn som beveger seg rundt i hele barnehagen, har mye kontakt med både voksne ansatte og foreldre, men også med andre barn, og gjennom å være til stede posisjonerer barn seg i forhold til andre som er til stede. Dette betyr at disse barna vil inngå i mange relasjoner og vil dermed kunne lære seg et mangfold av sosiale strategier. Noe som skjer ved at de møter forskjellige makt- og motstandsstrategier som de lærer seg å håndtere. Kombinasjonen av de ansattes og barnas plassering i barnehagen får dermed betydning på flere måter, og blir det Miller og Roser referer til som teknologi for styring (Miller & Rose, 2008: 16).

6.5. Regulering av tiden

Tiden⁶² er også en faktor som virker regulerende i barnehagen. I dette delkapitlet vil jeg fokusere på de ansattes beskrivelser av hvordan de regulerer barnehagehverdagen gjennom oppdeling av kronologisk tid og gjennom ulike planer. Jeg vil også undersøke ansattes beskrivelser av hvordan de selv opplever å bli regulert av tid og tidsbruk i hverdagen.. For å undersøke hvordan tiden reguleres i barnehagen bruker jeg empiri fra intervju med de ansatte i barnehagene.

⁶² Tid i denne sammenheng kan forstås på flere måter, se delkapittel 1.4.1.

6.5.1. Tid som planlagt tid

Regulering av tid kan regnes som styringsteknologi i barnehagen. Tiden reguleres både gjennom oppdeling av tid i ulike sekvenser i løpet av dagen, tid for hvor lenge aktiviteter skal vare, når det er tid for å gjøre ulike ting f.eks. måltider, gjennom planer på ulike nivå og gjennom hvordan barn og ansatte organiseres på ulike tidspunkt i løpet av dagen.

Personalet i de barnehagene jeg gjorde feltarbeidet sa at de i stor grad hadde gått bort fra dagsplaner, men at de fortsatt brukte uke- og månedsplaner eller periodeplaner som det også kaltes. Samtidig observerte jeg at begge barnehagene og alle de fire avdelingene som jeg fulgte, i stor grad fulgte en tradisjonell dagsrytme, oppdelt i innetid, frilek, måltider, utetid, møtetid, planlagte aktiviteter og så videre. Jeg observerte at de ansatte fulgte en timeplan for dekking av bord, påkledning av barn, møter, og så videre. Dette kalles barnehagens dagsrytme, som innebærer *regulering av tiden*.

I intervju sier Jorid (pl), pedagogisk leder på Jordbæra, at for deres avdeling fungerte det best å lage en periodeplan, for da ble de ikke så fastlåste i arbeidet sitt:

Jorid (pl): Vi lager ingen ukeplan, vi jobber ut ifra en periodeplan for jeg har vært litt opptatt av, for de som er så små, de har kjempeforskjellige behov i løpet av en dag. I løpet av en uke. Og da fant vi ut at det er bedre at vi lager en periodeplan som sier: «I løpet av den her perioden så skal vi ha gjort det og det». Og så kan vi heller ta, nå ser vi det at her har vi kjempeanledning til å ta den aktiviteten i dag, for alle er i strålende humør og at man tar det da når man ser at man har anledning. [...] Ja, og at ungene er interessert i det. For står det på ukeplanen at i dag så skal vi ta og male med alle ungene, og at man da ser at her, nei, det er ikke mulighet. Ungene de er jo ikke interessert i å male, men det står jo på planen at vi skal male i dag. Man blir så fastlåst i de dagene. Så jeg har vært veldig sånn, at vi tar det når det litt sånn løst og ledig.

Gjennom å bruke periodeplaner sier Jorid (pl) at personalet opplever at de i større grad kan tilpasse aktivitetene etter det enkelte barns og voksnes dagsform og interesser, men også at de kan være mer fleksible i hverdagen for når aktiviteter skal gjennomføres. Strukturene løses opp for å kunne ivareta individualiteten hos det enkelte barn og ivareta barns medvirkning. Dette viser et dilemma personalet kan stå overfor når det gjelder hensynet til barnegruppen versus hensynet til det enkelte barn. Aktiviteter og planer er ofte tenkt ut fra barnegruppen, mens individuelle hensyn gjør at planer og aktiviteter må endres. Samtidig er det noe med beskrivelsene knyttet til ulike former for planer.

Periodeplaner fremstilles som fleksible og åpne, mens uke- og månedsplaner blir fremstilt som fastlåste. Samtidig er ikke planene mer eller mindre fleksible enn hva de ansatte gjør dem til, men gjennom beskrivelsene som brukes skapes det sannheter om ulike former for planer, det skapes diskurser. Dette kan tyde på at fleksibilitet i barnehagen handler mer om fleksible ansatte enn om hvilke type planer barnehagene bruker.

Ikke alle avdelingene var gått over til å bruke periodeplaner, men snakket likevel om den frie strukturen som kjennetegner barnehagene. Pedagogisk leder Karina (pl) på Knoll, sa at de ansatte setter pris på den friheten og de mulighetene de har for å ta ting på sparket og for å kunne endre planene underveis:

Karina (pl): Ja, fordi at du, for at vi har muligheter til det i en barnehage, det er ikke så stor struktur. Det var det jeg snakket om i sted at du har muligheter til det i en barnehage, og det er det som gjør jobben artig. [...] Ja, at du kan ta tak i de mulighetene som er i gruppen og knytte fagområder på det.

Hun sier at det er stor frihet i barnehagen, og at hun som ansatt i stor grad er med på å skape muligheter for opplevelser. Hun viser til fagområdene i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011c), samtidig tar hun utgangspunkt i barnegruppen og sier at barnegruppen er utgangspunktet for planlegging og ikke motsatt. Når Karina (pl) snakker om mulighetene i gruppen forstår jeg det slik at hun tar utgangspunkt i de individene som til sammen utgjør barnegruppen, og deres interesser og behov.

Samtidig som barnehagene fokuserte på individuelle forskjeller og det enkelte barns interesser og behov, strukturerte de dagene ved å inndele barna i grupper og aktiviteter etter alder, for eksempel den skoleforberedende gruppen for femåringene som de hadde i Kanutten barnehage. Jeg var til stede på tre av disse gruppemøtene og alle fulgte samme mønster. Møtene ble avholdt på barnehagens møterom, og barna satt på stoler ved et bord og løste oppgaver den voksne som var med delte ut. Møtene varte cirka førtifem minutter. Disse aktivitetene var planlagte og det var reservert sted og tid for disse på barnehagens planer. Aktivitetene fungerte dermed regulerende på barna og personalet ved at de innordnet seg disse planene.

Samlingsstund er et felles møte for alle barn og voksne på avdelingen hvor innholdet varierer, men opprop og aktiviteter knyttet til kalender er aktiviteter som går igjen. Barn

og voksne samles i ring, gjerne på gulvet, det prates, fortelles eventyr og synges. I barnehagene jeg undersøkte var det ulike praksiser for når på dagen samlingsstunden ble gjennomført og hvem som ledet den. På Blåbæra hadde de samlingsstund etter at de kom inn fra uteperioden midt på dagen og før lunsj, på Jordbæra og Knoll hadde de samlingsstund når de syntes det passet, og på Tott hadde de samlingsstund etter frokost. Ut fra det jeg så i mitt feltarbeid representerer ofte samlingsstunden et (planlagt) voksenstyrt møte mellom ansatte og barn.

En annen informant, Kristin (fa), fagarbeider på Knoll, kommer inn på de voksnes behov i hverdagen. Hun sier også at hun liker at det er så fritt og at hun kan gjøre mye av det hun har lyst til hver dag på jobb i barnehagen, og at det er viktig for henne å oppleve at hun får bidra og at hennes initiativ har betydning. Kristin (fa) sier at hun noen ganger er litt sliten og at det kan virke begrensende på hva hun får gjort:

Kristin (fa): Av og til er vi litt mer sliten enn andre ganger og av og til passer det ikke [å få gjort det hun liker]. Det er jo litt møter innimellom og det er jo, det er jo andre ting også som skulle vært gjort. Det er jo ikke alle års-aktivitetene jeg synes er like artige.

Kristins (fa) svar viser at det ikke bare er barnas interesser som blir viktige i hverdagen, men også de ansattes interesser blir viktige og skal ivaretas. At barn og ansatte opplever hverdagen som artig og meningsfull høres ut til å bli vektlagt av Kristin (fa), men behov og krav fra andre avdelinger, rutiner og møter er faktorer som er med på å skape rammer som kan virke begrensende på henne i hverdagen. Og nok en gang ser det ut til at det støtes på et dilemma personalet kan stå overfor; forholdet mellom de løse og ledig strukturene som ivaretar den enkeltes interesse, som noe som står i motsetning eller er i konflikt med gruppens interesser og de fastlagte aktivitetene, organiseringen og dagsrytmene. Møter og rutiner inngår ikke nødvendigvis i det som oppleves som artig og interessant av personalet i barnehagen, men de er en del av hverdagen og personalet må forholde seg til det, og kan være det som noen av mine informanter beskriver som tidstyver i det pedagogiske arbeidet.

6.5.2. Reguleringer av de ansattes tid – tidstyver

I intervjuene sa noen at de opplever at de i stor grad styrer både rammene og innholdet, mens andre igjen opplever at rammene virker styrende på dem. Samtidig får jeg gjennom

intervjuene inntrykk av at personalets opplevelser av egen innflytelse i hverdagen varierer. Informantene beskriver det de opplever som *tidstyver* i det pedagogiske arbeidet, og det kan se ut som om *tidstyver* er definert som tid som blir tatt fra ansattes tid sammen med barn. De ansatte sier at de synes det går mye tid til møter og ulike former for planlegging, noe som tar for mye av den tiden de heller ville brukt sammen med barna. Jorid (pl), pedagogisk leder på Jordbæra, sier hun er veldig opptatt av å være til stede for barna i barnehagen og at det er de som har hovedfokus, samtidig som hun har en følelse av å ikke strekke til i hverdagen:

Jorid (pl): [...] Det å kunne ligge på gulvet og rulle sammen med dem, det er, det gjør meg ingenting. Det å være der dem er. Av og til føler man at tiden ikke strekker til, man blir stoppet på tur hit og dit når man skal hente noe. Man vet, når man egentlig skulle ha vært inne på avdelingen. Ja, vært sammen med ungene, vært der.

Siden Jorid (pl) er leder er det mange som føler behov for å snakke med henne. Bare det å skulle hente noe kan føre til at hun blir stoppet flere ganger og dermed blir det tatt tid fra tilstedeværelse og samvær med barna på avdelingen. I tillegg kan det være møter og annen organisering i hverdagen som *tar tid* fra samværet med barna. Slik jeg forstår Jorids (pl) utsagn, opplever hun at hverdagen hennes blir regulert av oppgaver som ikke er rettet mot barna. Jorid (pl) så står hun i et dilemma når det gjelder tid til barna på avdelingene og tid til personalledelse. Hun ønsker å tilbringe mer tid sammen med barna på avdelingene, samtidig må hun ivareta sitt ansvar som personal- og avdelingsleder også. Det samme dilemmaet beskriver Borgny (pl), pedagogisk leder på Blåbæra. Også hun sier at møter tar mye av tiden hun heller ville ha brukt til å gjøre morsomme ting sammen med barna, og at det kan oppleves som frustrerende.

Borgny (pl): [...] Vi har møter, vi har pedagogisk ledermøter, vi har andre møter som man må være med på, [...] og så skal man hit og så skal man til tannlege og så skal man til lege og så skal man sånn og så skal man sånn. Så det er hele tiden ting som skjer som er utenfor min kontroll i hvert fall. Som på en måte, men som jeg allikevel må forholde meg til. Som gjør at man kanskje ikke får fordypet seg i ting som man ønsker å gjøre.

Møtene er noe lederne må være med på og oppleves som viktige for driften av barnehagen og oppfølgingen av barn, samtidig som de representerer avbrudd i hverdagen. I tillegg snakker Borgny (pl) om de andre avbruddene som kommer i tillegg og som hun ikke har kontroll på, som også er med på å *stjale* tid fra det hun egentlig ønsker å gjøre.

Tidligere i intervjuet har Borgny (pl) beskrevet at de har åpne rammer på avdelingen, og at de bruker periode- og månedsplaner i stedet for dags- og ukeplaner. Jeg spør henne om det til tross for åpne rammer likevel er noe timeplanmessig som styrer rammene, siden hun sier at hun ikke får tid til å fordype seg i ting som hun ønsker? Borgny (pl) kommer da inn på at det kanskje er noe *i henne selv* som fungerer som tidstyv, gjennom noen «indre rammer» hun lager seg:

Borgny (pl): Eller så kan det være noe i meg selv som gjør det, for det har jeg tenkt på mange ganger. Altså, [...] driver jeg og lager meg noen sånne indre rammer som jeg ikke helt verken er fornøyd med eller kommer meg ut av? Jeg tenker litt på at jeg er litt opphengt i «nå må vi gå ut», og da må vi komme oss ut «nå». Da tar nå de andre det veldig med ro, og ikke sant? Så kjenner jeg at nå må vi altså komme i gang. Og det er jo mine egne rammer da, som på en måte da, hvorfor må jeg det? Hvorfor kan jeg ikke bare sette meg ned og slappe av? [...] Nei, jeg vet ikke, jeg har ikke noe svar på det. [...] Det er litt innarbeidet. [...] For noen ganger må vi, for vi er avhengig av at vi skal bort dit og da. Og så begynner gjerne møter kl. 10, og vi har pedagogisk ledermøter på mandager, avdelingsmøter på tirsdager. De to dagene må vi være ferdige påkledd og kommet oss bort til barnehagen. Ja, som gjør at det blir veldig sånn: «Oi, nå er klokka så mye, nå må vi altså se til å komme oss i klærne».

Borgny (pl) beskriver et møte mellom egne indre rammer og rutiner i hverdagen som kan ta tiden bort fra det hun egentlig ønsker å gjøre. Fokuset blir på å gjennomføre rutiner og møter, noe som kan føre til at hun blir litt stresset i hverdagen og at fokuset tas bort fra barna. Borgny (pl)s beskrivelse av noen *indre rammer* hun lager for seg selv, kan bety at hun regulerer seg selv både til eksplisitte og implisitte regler, hun har lært å styre seg selv innenfor noen rammer. Rammer som kan forstås i lys av barnehagens styringsmentalitet.

6.5.3. De daglige rutinene som tidstyver

De daglige rutinene oppleves både som strukturerende og viktig, og som tidstyver i hverdagen. Tidstyver som gjør at det kan bli lite tid til å gjøre nok av det personalet synes er morsomt å gjøre i barnehagen. Trude (pl), pedagogisk leder på Tott, beskriver hvordan hun opplever at rutinene er det som styrer dagen, og at det pedagogiske arbeidet må innpasses innimellom. Hun sier at det blir kort tid til aktiviteter mellom rutinesituasjonene og personalets vaktsystem. I tillegg til rutiner dukker det opp uforutsette ting som ikke er planlagt og som tar tid fra det som skal gjøres, eller som de ansatte ønsker å gjøre. Trude (pl) sier at større prosjekter blir valgt bort fordi det ikke blir tid til dem, og at hun heller

velger kortvarige aktiviteter som de rekker å gjøre ferdige før de blir avbrutt av en daglig rutine. Ut fra Trude (pl) sine utsagn kan det høres ut som det er viktig at de planlagte aktivitetene må skje når alt personalet er på plass og flest mulig av barna er til stede. Det blir en kjernetid etter lunsj som kan brukes til større prosjekter. Dette fikk meg til å spørre Trude (pl) om de barna som kommer tidlig hver dag, og om mye av deres dag går til ikke-planlagte aktiviteter:

Trude (pl): Dem som kommer rundt åtte, ja. Det er to timer som, ja, dem spiser noe av tiden. Men det er en times tid som, vi bruker den jo til å lese og sånne ting, men det blir liksom ikke noen sånne store aktiviteter på den tiden. Det blir det ikke. (Men hvorfor gjør det egentlig ikke det?) Vi har gjort det når vi har bestemt oss for det, at vi går ikke ut før senere. Da kan vi gjøre det. Ikke sant, hvis vi skal begynne med noe, så blir det så kort tid. Man får ikke lett frem ting før man er på tur tilbake med det igjen. Så det blir tegning, perling, pusling, spill og. Ja, det blir mye sånne ting da. Men ungene er glad i det også.

Trude (pl) sier at det er tilbud om aktiviteter fra barnehagen åpner, men at de store fellesaktivitetene skjer når barn og voksne er på plass, og møter og pauser er avviklet. Det kan høres ut som fellesaktivitetene inngår i de daglige rutinene som planlagte, ofte voksenstyrte og tidsbegrensete aktiviteter, mens de andre, mer valgfrie aktivitetene som lesing, leking, tegning, perler og så videre, inngår i de daglige rutinene som ikke-planlagte og barnestyrt.

Det kan bety at det som det pedagogiske personalet opplever som tidstyver, kan være det barn opplever som tidsgivere. Når de ansatte er opptatte med å følge rutinene, kan det skape muligheter for barns egne aktiviteter. Barna lager seg rom innenfor mulighetsrammene, mens de voksne i større grad blir styrte. Mens de voksne blir regulert og lar seg styre og blir styrt av rutiner og møter, får barn både rom og tid til aktiviteter de selv velger, initierer og styrer.

6.6. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg vist at det er ulike former for reguleringer av rom og tid som foregår i barnehagene. Jeg har vist hvordan rom, tid og kropp reguleres gjennom bruk og planlegging av rom og aktiviteter, gjennom bruk av planer og oppdeling av hverdagen, og gjennom personalets reguleringer for å unngå kaos i hverdagen. Jeg har også vist at rommenes utforming og innhold får betydning for hvilke muligheter barn (og voksne)

opplever at de har i rommet, og at hvordan hverdagen er organisert gjennom oppdeling av tiden også får betydning for barns og voksnes atferd, for eksempel ved avbrudd og overganger fra en aktivitet til en annen.

Jeg startet ut med å beskrive hvordan rommens utforming gjennom planløsning og møblering og hvordan de ulike rommenes innhold var med på å skape forutsetninger for aktivitet i rommet. Jeg har også brukt barns bilder både for å vise hva barn ser fra sin synsvinkel, men også for å vise hvordan tingenes plassering i rommet får betydning for hva barn ser og retter oppmerksomhet mot. Deretter har jeg vist hvordan barnehagene har valgt å strukturere tiden. Det er i stor grad personalet som står for de ulike reguleringene, men også som blir regulert av dem. Det interessante er imidlertid ikke hvordan dagen i utgangspunktet reguleres, men hvordan de ulike aktørene agerer i forhold til reguleringene. Det blir uttrykt motstand gjennom alternative praksiser og forsøk på å omgå reguleringer.

Ut fra det informantene sier, vil det være flere faktorer som påvirker hvilke reguleringer som iverksettes, som for eksempel styringsdokumenter for barnehagen, praktiske gjøremål, nye begreper, andre ansatte og foreldres forventninger, egne forventninger til hva barnehage er, kan og skal være, forventninger til barns utvikling og læring, tidspress og selve barnehagebygget. Disse faktorene er med på å skape rammer som både ansatte og barn må forholde seg til og skape seg muligheter innenfor, jf. Foucaults begrep *possible field of action* (Foucault, 2000a: 341). Dette kan knyttes til Foucaults beskrivelser av det disiplinære samfunn, hvor voksne og barns skal lære seg å styre seg mot det som regnes som riktige praksiser.

Når jeg i kapittel 6 deler opp analysene i regulering av rom og regulering av tid, kan det skapes inntrykk av at disse reguleringene foregår atskilt og gjennomtenkt, slik er det nødvendigvis ikke. Selv om jeg primært har fokusert på styringsteknologiene i kapitlet, så betyr ikke dette at jeg tenker at de opptrer isolert fra styringsrasjonalitetene som jeg har undersøkt i kapittel 5. Styringsrasjonaliteter og – teknologier vil virke sammen i en gjensidighet som til sammen utgjør barnehagens styringsmentalitet. Disse reguleringene inngår i likhet med forventningene til barn (se kapittel 5) i det som kan beskrives som barnehages styringsmentalitet. Reguleringene opptrer ofte samtidig for både rom og tid, for eksempel når puterommet på et visst tidspunkt på dagen blir til hvilerom. Rommet

reguleres til en ny funksjon med andre regler, men bare innenfor en gitt tidsramme. Når tiden er ute blir rommet igjen til et puterom og det kan lekes der. Det samme kan vi se for andre rom, at det kan ha ulike funksjoner til ulike tidspunkt på dagen og reglene for hva som da er tillatt der endres. Disse reguleringene utgår fra barnehagens diskursive praksiser og inngår i etablerte sosiale praksiser og forståelser av hvordan hverdagen i barnehagen er.

7.0. Hvilke reguleringer kan identifiseres i samhandling mellom barn og ansatte i barnehagen?

7.1. Introduksjon

I dette kapitlet vil jeg undersøke hvordan samspillet mellom ansatte og barn i barnehagen kan analyseres med fokus på bruk av ulike styringsteknikker. Jeg vil først presentere empiri fra intervju med en av mine informanter, Berit (ass) fra Blåbæra, hvor hun beskriver barns sosiale strategier. Jeg har valgt akkurat hennes beskrivelser fordi jeg synes de er grundige og beskrivende, og fungerer godt som eksempler på hvordan barn kan lære seg og kan inngå i sosiale mønstre. De sosiale strategiene som blir presentert her vil bli sett i lys av styringsmentalitet, og hvordan barn tar i bruk ulike styringsteknikker.

Jeg vil deretter presentere empiri fra en videoobservasjon jeg gjorde i en samlingsstund i en av barnehagene, og jeg vil undersøke hvordan ulike styringsteknikker er med på regulere og bestemme hva barn får gjøre i barnehagen. Jeg vil undersøke hva som skjer i samspill mellom mennesker i barnehagen og hvordan ulike former for styring og regulering får betydning for både barn og voksnes praksiser. I barnehagen skal barna lære å oppføre seg i henhold til noen bestemte normer for hva som er ønsket oppførsel og for hva som er akseptert å gjøre. Disse normene kan knyttes til styringsteknologien *disiplinering* og styringsteknikkene *overvåkning*, *normalisering*, *ekskludering*, *klassifisering*, *distribusjon*, *individualisering*, *totalisering* og *regulering* (Gore, 1998). Jeg spør i dette kapitlet hvilke styringsteknikker som kan identifiseres i samhandling mellom barn og ansatte i barnehagen, og fokuserer på teknikker som virker styrende og regulerende på barn, både kroppslig og mentalt.

7.2. Barns sosiale strategier

I dette delkapitlet skal jeg presentere hvordan Berit (ass), assistent på Blåbæra, beskriver barns sosiale strategier. Berit (ass) jobber på en avdeling med barn i alderen ett til tre år og beskriver hvordan barn gjennom møter og erfaring med andre mennesker, lærer sosiale strategier og teknikker knyttet til styring av andre og seg selv. I barnehagen er mye av læring og utvikling knyttet til sosial kompetanse, og dermed også til trivsel og vennskap. Barn lærer å ta vare på både seg selv og andre, og både Berit (ass) og andre informanter jeg har intervjuet synes det er viktig å kunne legge til rette for læring gjennom aktiviteter

både inne og ute. De sosiale strategier og teknikker som brukes får betydning for hvordan det sosiale samspillet fungerer i den gitte gruppen. Berit (ass) beskriver det på denne måten:

Berit (ass): Men enkelte tror jeg nok allerede har begynt å forstå seg på hvordan for eksempel, kan man si fryse ut, eller skille ut hvem man vil være sammen med og hvem man ikke vil være sammen med, hvem man vil holde i hånden og hvem man ikke vil holde i hånden. [...] nå skal jeg og hun gjøre det, og da er ikke vi sammen med deg. Ikke sant? Eller hvis en leker med noe en vil ha så finner det sånne her, rett og slett smarte måter, og av og til bytte det til seg eller lure det til seg uten [...] Og den andre ungen som sitter igjen, skjønner ikke egentlig hva som skjedde, men er egentlig fornøyd med det, ja. Men bytter. Hvordan det ble: «Men jeg hadde jo egentlig den der, men nå har jeg den her, jaja, det er jo greit:». Fordi det har blitt gjort på en positiv måte, men en liksom sånn slu-positiv måte. Det er artig å se, og dem er, nå er dem jo 2 ½ år, så dem skal bli tre år til sommeren, så det er jo helt fantastisk at dem klarer å tenke ut sånne ting.

Berit (ass) beskriver sosiale strategier som disse barna på 2 ½ år allerede prøver ut og allerede behersker i møter med andre barn og voksne. Berit (ass) forteller hvordan hun opplever at barn kan regulere både seg selv og andre gjennom å *lese* den andre, for eksempel gjennom deling eller bytting av leker. Slik lærer barn sosiale strategier som blant annet kan brukes til ekskludering eller inkludering. Berit (ass) beskriver videre hvordan hun opplever at barna har kompetanse på å lese andres intensjoner og til å skille mellom hva som regnes som rett og galt:

Berit (ass): Men, de er god de her ungene å lese voksne. Og uten at vi trenger å si så mye [...] det er nesten som om dem vet, [...] hvis noen holder på med noe, for eksempel klatring på stoler, eller speilet, trepunktspeilet, så kan dem se på meg, og jeg er nesten sikker på at dem vet hva jeg kommer til å si nå. Når jeg skal si at nå synes jeg det begynner å bli litt fullt rundt speilet, hvis dem er fem unger der. Nå synes jeg at vi skal vente på tur, eller at vi må være litt forsiktig, det er nesten som at dem vet hva jeg skal si.

Berit (ass) sier at barna vet hva hun kommer til å si og hvor og når hun vil sette grensene. Barn innordner seg tidlig diskurser som inneholder regler for hva som er tillatt eller ikke tillatt å gjøre i barnehagen, men også og for hvem som skal få være med å leke. Barn lærer og tilpasser seg mønstre for hva som er tillatt og for hva ulike ansatte tillater, og når de har lært mønstrene, kan de i stor grad forutsi atferden til de ansatte (eller andre barn) og det de kommer til å si eller gjøre. I min tolkning har barn en kompetanse både til å

følge regler og til å yte motstand mot reglene. Slik innordnes de mønstre for samhandling som det ikke tenkes over.

Det er som skrevet ikke bare de ansatte barn klarer å lese. De leser også hverandre og behandler hverandre ulikt, enten for å tilpasse seg den andre eller for å utestenge hverandre. Berit (ass) beskrev det på følgende måte:

Berit (ass): [...] Hvordan den ene ungen kan behandle en av vennene sine her i barnehagen helt annerledes enn en annen, fordi de vet at hun liker å gjøre sånn, mens han, han er litt mer sånn. De har sine egne måter og hvis de for eksempel er tre stykker, så vil jo gjerne en ha oppmerksomhet fra begge. Eller at den vil ta med seg den ene og leke bare dem to, at en blir til overs. De har sine egne teknikker for å få det til. Uten, som liksom, vi gjennomskuer dem jo litt da, men uten at en voksen som kanskje ikke kjenner dem ville ha skjønnet hva var det egentlig som skjedde nå. Hvorfor ble den ene alene og ble lei seg og, mens vi som kjenner dem godt vi kjenner de her teknikkene deres.

Berit (ass) forteller hvordan barna behandler hverandre og hvilke sosiale strategier hun ser i bruk blant barna. Hun forteller at teknikker for eksklusjon brukes av disse små barna for å ekskludere eller inkludere andre barn. Dette fordrer at de ansatte har kjennskap både til hvilke teknikker og strategier som kan virke ekskluderende på andre, men også at de kjenner barna i barnegruppen og hvilke teknikker de bruker. Den voksne må ha kontroll over barnegruppen slik at ikke negative relasjonsmønstre får etablere seg, og da er det viktig med voksne som ser de ulike barnas valg av sosiale strategier. Berit (ass) sier at ekskludering kan tillates av de ansatte ved at de ikke ser eller skjønner hva som skjer når barn bruker ekskluderende strategier, eller ved at de ansatte velger å ikke handle selv om de har gjennomskuet barnas handlinger. Dette kan igjen bety at det gjennom de ansattes praksiser skapes aksept for at noen barn ekskluderes. De ansatte kan oppleve å måtte balansere mellom frihet og kontroll i barns lek. De ansatte vil unngå at det lages arenaer uten voksne hvor barn kan bli utsatt for systematiske ekskluderingsstrategier, men samtidig ønsker de at barn skal ha frihet til å leke uten at ansatte er tilstede hele tiden.

Dette kan noen ganger være utfordrende. Berit (ass) sier at hun opplever at barna velger å gå en annen plass hvis hun kommer og setter seg ved siden av dem når de leker.

Berit (ass): Dem er jo blitt mye større nå enn dem var i fjor, i fjor var det jo et helt annet nivå her på avdelingen, en helt annen lek. Jeg ser jo nå at når vi er ute i *sitteområdet* og de er i frilek, av og til så ser dem mot oss, og ser om vi ser hva dem gjør eller om vi er der, ikke sant? Og jeg har

også merket at dem liker ikke at vi blander oss for mye, for eksempel hvis jeg går inn og setter meg i en lek, så har jeg opplevd at de sier: «Kom vi går en annen plass». Da gidder de ikke å være der mer.

Det ser ut som at barna selv ønsker å styre graden av voksenkontakt på denne avdelingen. De ønsker tilstrekkelig kontakt til at avdelingen føles som et trygt sted å være, samtidig som de ikke ønsker at ansatte invaderer deres områder. Berit (ass) opplever at barna søker kontakt. Det kan handle om å søke bekreftelse, og for barna at de vet at de blir sett av de ansatte. Samtidig kan barns tilbaketrekning være en motstandsstrategi de bruker for å unnslipe de ansattes blikk og reguleringer. Barn yter motstand mot de ansattes *overvåkningsstrategier* gjennom å regulerer hvor mye voksenkontakt de ønsker. Noen ganger tar de kontakt, mens andre ganger trekker de seg unna. De ansatte høres ut til å respektere barns ønsker om og behov for å trekke seg unna de voksne.

I dette delkapitlet har jeg brukt Berits (ass) beskrivelser av barns sosiale strategier som eksempel på hvordan barn og voksne inngår i sosiale mønstre. I det neste delkapitlet vil jeg bruke en videoobservasjon for å undersøke hvordan sosialt samspill kan gjøres i en samlingsstund.

7.3. Styringsteknikker i det sosiale samspillet i en samlingsstund

Jeg var til stede i en samlingsstund som observatør med videokamera. Hensikten med observasjonen var å filme en situasjon i barnehagen hvor voksne og barn samhandlet for å kunne studere interaksjonen mellom dem. Materialet jeg har brukt er filmopptak som jeg i ettertid transkriberte til tekst. I arbeidet med å transkribere filmen til tekst, skrev jeg først en kort oppsummering av filmen:

Samlingsstunden foregikk inne på avdelingen, og alle elleve barna og fire voksne (pluss meg) sitter i en ring på gulvet. Jeg sitter med videokamera og har et utsnitt av ringen i fokus, men skifter på hvor i ringen fokus er. I denne samlingsstunden forteller pedagogisk leder eventyret om de tre bukkene Bruse, og bruker dukker og utstyr for å dramatisere eventyret. Pedagogisk leder forteller eventyret og åpner opp for og oppfordrer til innspill fra barna. De tre andre ansatte sitter spredt i ringen mellom barna, og en assistent sitter utenfor ringen. Barna som rører på seg og prater blir snakket til av de ansatte, og blir bedt om å sette seg på rumpa. Dette skjer flere ganger. Pedagogisk leder avbryter eventyret en gang for å be et barn sitte rolig.

Basert på denne korte oppsummeringen, gjorde jeg en kort refleksjon over hva jeg hadde sett:

Store deler av samlingsstunden gikk med på å få barna til å sitte stille, på rumpa, på gulvet. Flere av barna ville legge seg på magen, men det fikk de ikke lov til. Jeg tolket hendelsen slik at både de barna som satt stille og de barna som rørte på seg, ble mer urolige av at de ansatte korrigerer atferden til dem som rørte på seg. Jeg tolket det slik at alle barnas, men også de ansattes fokus skiftet fra eventyret til det som skjedde mellom de andre barna og de ansatte.

I etterkant av observasjonen og den korte refleksjonen, så jeg filmen sammen med de ansatte som var med i samlingsstunden. I diskusjonen med dem etter at vi hadde sett på filmen sammen, diskuterte vi først hvorvidt de ansatte mente at det var viktig at barna satt i samlingsstunden, og om det er viktig i hver samlingsstund at barna sitter? De ansatte sa at de ikke hadde tenkt så mye på at barna må sitte før de så filmsnutten, og at det ikke er viktig i alle samlingsstunder, men i de fleste.

For det første begrunnet de ansatte ønsket om at barna måtte sitte ut fra et ønske de hadde om å ha kontroll. Med kontroll mente de ansatte både kontroll over kroppene til barna, at kroppene var der de skulle være og gjorde det de skulle, kontroll over lydnivå og kontroll over gjennomføring av det som var planlagt i samlingsstunden. En av assistentene sa også at barna måtte sitte for å unngå kaos. Jeg spurte om de noen ganger hadde opplevd at det ble kaos i en samlingsstund, og at det var grunnen til at barna nå måtte sitte stille? Dette avkreftet de ansatte, de hadde ikke opplevd at samlingsstunden ble kaotisk.

Et annet argument som kom opp var forberedelse til skole, og at barna må kunne sitte stille når de begynner på skolen. De ansatte sa at barna må lære seg å sitte stille på plassen sin, det var viktig å kunne når barna skulle begynne på skolen. Dette kan knyttes til styringsteknikken regulering (Gore, 1998), barna må reguleres med tanke på senere skolegang. Siden dette var på en null til tre års avdeling og kroppslighet er et kjennetegn for atferden til denne aldersgruppen (Haugen, Röthle & Løkken, 2005: 111), så lurte jeg på om det ikke var litt tidlig å forberede skolestart. Små barn er mye i bevegelse og bevegelsene er preget av en hit og dit bevegelse (Haugen m.fl., 2005: 113; Steinsholt, 1999: 103). Det sa de ansatte seg enige i, noe som gjorde at de diskuterte om skolestart var den egentlige grunnen. Det som da kom frem var at det også var en forberedelse til å begynne på tre- til seksårs avdeling, på storavdeling. Der ble det sagt at det er flere barn og flere aktiviteter som *krever* at barna kan sitte stille og blant annet utfører

*skoleforberedende*⁶³ aktiviteter. Dette fikk meg til å lure på om teknikker for regulering og kontroll i barnehagen begrunnes ut fra personalets forståelse av hvilken atferd som er forventet av barna i fremtiden, når de skal begynne på skolen?

Det var flere ting i denne hendelsen og oppsummeringen sammen med personalet som gjorde at jeg ønsket å se grundigere på hva som skjedde i akkurat denne samlingsstunden. Det første var fokuset på at barna skulle sitte på rumpa, det andre var hvordan de ansatte posisjonerte seg overfor barna i samlingsstunden og det tredje var hvor fokuset til barna var gjennom samlingsstunden. Mitt inntrykk av samlingsstunden var at den var strengt regulert, men samtidig som rammene var bestemt og det foregikk reguleringer av barnas atferd underveis i samlingen, foregikk det også noe imellom menneskene som var med i samlingen. Det var gester, blick, utsagn og hvordan individene ble plassert og plasserte seg, som uttrykte både samspill, regulering og motstand. Jeg bestemte meg derfor for å gjøre en grundig transkripsjon av hele filmsnutten som var på atten minutter og femtifem sekunder, hvor jeg skrev ned det jeg så i filmopptaket til tekst⁶⁴.

Som beskrevet i delkapittel 3.4.3 brukte Gore (1998) åtte ulike styringsteknikker for å beskrive hva som skjer i pedagogiske sammenhenger i relasjoner mellom lærere og elever i ulike klasseromssituasjoner. Disse klasseromssituasjonene er sammenlignbare med samlingsstunden, måltidet og garderobesituasjoner i barnehagene, som ofte har et planlagt pedagogisk innhold og/eller som det er knyttet stor grad av styring og regulering til. Jeg valgte derfor i den detaljerte transkripsjonen å fokusere spesielt på hvordan barn og voksne styrer og regulerer hverandre gjennom bruk av mikroteknikker for makt som; overvåkning, normalisering, ekskludering, klassifikasjon, distribusjon, individualisering, totalisering og regulering (Gore, 1998: 234-245). Dette er alle teknikker som kan knyttes opp mot styringsmentalitet (Burchell m.fl., 1991; Dean, 2010; Rose, 1999) og «the conduct of conduct» (Ailwood, 2004: 5).

De ulike styringsteknikkene vil bli presentert etter hvert som i analysene, og jeg vil vise hvordan flere at teknikkene ofte opptrer sammen, de settes i spill samtidig, for eksempel

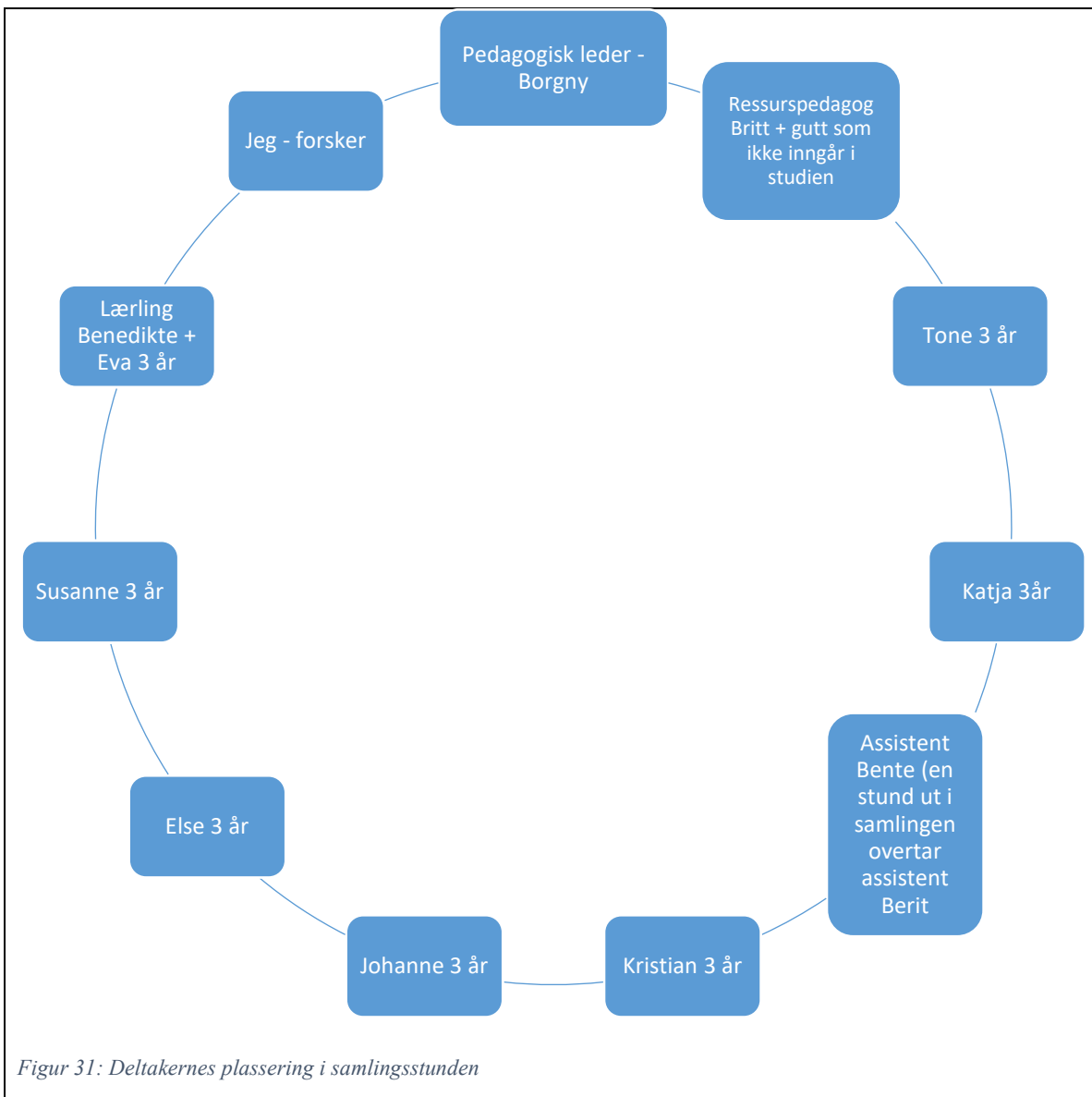
⁶³ Det jeg var med på av skoleforberedende aktiviteter i dette feltarbeidet, besto av at barna satt ved et bord og jobbet med oppgaver som var kopiert opp på ark til dem. Den ansatte som ledet aktiviteten, leste opp hva som skulle gjøres, for eksempel: «sett ring rundt den som er minst» (av flere figurer i ulike størrelser).

⁶⁴ Se transkripsjonsnøkkel for intervju og videoobservasjon, vedlegg 2

overvåkning, distribusjon og regulering. Disse teknikkene er små og finurlige og kalles derfor også for mikroteknikker. De ulike styringsteknikkene utgjør en finslepen dynamikk som kommer til uttrykk og settes på spill i relasjoner mellom mennesker. Mennesker har ulike strategier som de velger å ta i bruk, strategier hvor også motstand inngår. Disse mikroteknikkene kan fungere som redskap for å analysere hva som skjer i sosiale relasjoner, og jeg vil her bruke dem for å undersøke interaksjonene i denne samlingsstunden. Men, før det vil jeg presentere konteksten for den undersøkte samlingsstunden.

7.3.1. En beskrivelse av en samlingsstund på en 0-3 års avdeling

Denne samlingsstunden finner sted på en 0–3 års avdeling hvor alle barna unntatt ett var tre år. Det er fem ansatte tilstede, alle kvinner, samt ni barn, sju jenter og to gutter. I tillegg var jeg til stede. Et av barna, en gutt, inngår ikke i studien pga. manglende samtykke fra foreldrene. Alle, både barn og voksne, sitter i en ring på tynne madrasser som er lagt på gulvet, alle unntatt en assistent (Berit (ass)) som sitter på en stol utenfor bildet. Plassene til barna er merket ved at det er lagt en kartongplate på hver plass med barnets navn og bilde på.



Pedagogisk leder Borgny (pl) er den som leder samlingsstunden, de øvrige ansatte har fordelt seg rundt i ringen. Ressurspedagog Britt (rp) har et barn⁶⁵ på fanget og sitter ved siden av Borgny (pl). Til venstre for dem sitter det to jenter, Tone og Katja, begge tre år. Så kommer Bente (ass), som går fra plassen etter en stund og Berit (ass) overtar. Til venstre for henne igjen sitter Kristian, Johanne, Else og Susanne på tre år, så kommer Benedikte (L) med Eva tre år på fanget. Til sist i ringen og til høyre for Borgny (pl), sitter

⁶⁵ Foreldrene samtykket ikke til deltakelse i studien, og jeg har derfor ikke observert eller beskrevet dette barnet i samlingsstunden. Samtidig var barnet tilstede og fikk dermed betydning for hendelser i samlingsstunden, se delkapittel 7.3.2 hvor han bare er beskrevet som *Gutt*, men da er det de andres reaksjoner jeg vektlegger. Barnet ble da tatt ut av samlingsstunden og kom ikke tilbake etter det.

jeg og filmer. Berit (ass) sitter på en liten stol utenfor ringen helt til hun bytter plass med Bente). Samlingen varer i 18 minutter og 55 sekunder.

7.3.2. Er plasseringen av barn og ansatte i samlingsstunden tilfeldig?

I denne samlingsstunden var barn og ansatte plassert slik at alle så hverandre, og de ansatte var i tillegg plassert slik at de kunne ha kontroll over hver sin andel av barn. De ansatte spredte seg rundt i ringen, slik at de satt nærmest de barna som de ansatte anså som mest urolige. De ansatte plasserte også urolige barn fra hverandre, de satt ikke sammen i ringen, og barn som var veldig urolige ble tatt ut av eller bort fra samlingsstunden:

Gutt roper, Tone (3) bøyer seg frem mot han. Bente (ass) markerer med munn og øyne (trekker inn underleppe, gaper og rynker sammen øyenbryn) mens hun ser på *gutt* at hun synes lyden han lager er høy. Alle de andre barna ser også på han nå. (Jeg ser ikke han og Britt(rp) som har han på fanget fra min og kameraets vinkel.) *Gutt* begynner å gråte, og Borgny (pl) stopper i fortellingen (06.26). Alle barna og de voksne ser på han. Britt (rp) som har han på fanget tar han med ut fra samlingen. Borgny (pl) fortsetter å fortelle. Else (3), Tone (3) og Katja (3) ser etter *gutt* og Britt(rp) som går.

Hvordan ansatte og barn plasseres er ikke tilfeldig, de ansatte plasseres seg spredt for å ha oversikt og holde orden på barnegruppen. Ut fra plasseringen og organiseringen av barn og ansatte, forstår jeg at det er normer og regler som gjelder for hvordan man skal opptre i samlingsstunden. Jeg får inntrykk av at de ansatte og de fleste barna kjenner til og opptre i henhold til disse normene og reglene, men at *gutt* fortsatt ikke har lært seg disse. Det vil alltid være en asymmetri i relasjonen mellom ansatte og barn i barnehagen. Denne asymmetrien kan bli forsterket av at ansatte og noen barn vet om normer og regler, mens andre barn ikke vet om dem. Som jeg skrev over, brukte de ansatte mye tid på å følge med på hva barna gjorde for å påse at barna oppførte seg i henhold til normer og regler for samlingsstunden. Gjennom ulike former for kroppslige markeringer fra de ansatte vises det at oppførselen til *gutt* ikke følger normen for hva som er ønsket i samlingsstunden. Det markeres med mimikk og blikk, men også ved at Borgny (pl) stopper i fortellingen. Situasjonen fryses. Barna følger med fra situasjonen oppstår til gutten blir tatt ut fra samlingen.

I samlingsstunden ble jeg oppmerksom på at noen barn som ble verbalt og kroppslig regulert i større grad enn andre:

(11.40) «Nå må dere følge godt med», sier Borgny (pl), og holder opp trollet.

«Trollet», sier barna. Borgny (pl) viser trollet rundt i ringen, og spør Eva (3): «Hva er dette?»

Eva (3) peker på trollet og sier: «Trollet». Alle barna beveger seg frem for å peke på trollet.

Borgny (pl) sier: «Nei, ta og sitt på rumpa, hvis dere ikke». Bente (ass) og Johanne (3) tar tak i Kristian (3). Borgny (pl) strekker ut hånden mot Eva (3), og viser med en sirkelbevegelse at Eva (3) skal snu seg rundt. Benedikte (L) tar tak i Eva (3) og løfter henne opp på fanget. Eva (3) protesterer, bøyer seg frem og sier: «Ha den». Borgny (pl) strekker trollet frem til Eva (3) og sier «trollet», legger det ned på matten og klapper på den, og sier: «Der skal trollet ligge, og så tar vi bort den mellomste bukken bruse (tar den bort), og så er det den (holder opp den minste bukkene bruse)»? «Den lille bukken bruse», svarer Susanne (3) og bøyer seg frem, smiler og løfter en fot oppetter veggen (12.07).

(12.09) Katja (3) legger seg (forsiktig) fremover og tar etter den lille bukken. Bente (ass) bøyer seg frem og tar tak i Katja (3), løfter henne opp og sier: «Sitte». Samtidig står Tone (3) på knærne, Kristian (3) ligger fremover på knærne, Johanne (3) sitter på rumpa, Else (3) står på knærne (jeg ser ikke hva Susanne (3) gjør) og Eva (3) ligger på fanget til Benedikte (L). «Dere må sitte stille», sier Bente (ass). Mens Borgny (pl) snakker om den store bukken bruse, sier Benedikte (L) henvendt til barna: «Dere må sitte. Nei, Kristian (3), du også, dere må sitte.» Bente (ass) tar tak i genser og rygg til Kristian (3) og får han til å sitte. Katja (3) og Kristian (3) ser på Bente (ass), Eva (3) ser på noe bak meg, mens Tone (3), Johanne (3) og Else (3) ser på bukken (Bukken gjemmes).

Her ser vi at hovedaktivitet og reguleringer pågår parallelt. Borgny (pl) skal formidle et eventyr samtidig som barna skal holdes i ro i en sirkel. Barna er i aktivitet nesten hele tiden, og personalet bruker mye tid på å holde orden. Det var forventet at alle skulle sitte på plassene sine, sitte på rumpa. Samtidig varierte grensene fra barn til barn for hva det innebar å sitte stille. Et av barna, Katja (3), satt helt musestille i tolv minutter og ni sekunder før hun skiftet stilling, men når hun rørte på seg ble hun ble umiddelbart regulert tilbake på plass. Et annet barn, Johanne (3), hjalp de ansatte med å regulerer andre barn, og det ble ikke regnet som å være urolig og ble akseptert av de ansatte. To andre barn, Eva (3) og Kristian (3), ville hele tiden strekke seg frem mot de figurene pedagogisk leder hadde med seg, og disse to ble hele tiden hentet tilbake. Slik ble barna behandlet ulikt gjennom individuelle reguleringer i en kollektiv samlingsstund.

I samlingsstunden så jeg at de ansatte som ikke hadde ansvaret for å lede den, i stor grad hadde som funksjon å holde orden og regulere barna. Regulering av barna i denne samlingsstunden handlet mye om verbal og kroppslig regulering av atferd.

Som jeg skrev tidligere ble de urolige barna plassert fra hverandre i ringen, og gjerne ved siden av en ansatt som hadde ansvar for å kontrollere dem. I eksemplet som følger er det Bente (ass) som har en slik regulerende funksjon:

Bente (ass) tar på armen til Kristian (3) slik at han setter seg bak på knærne igjen. Eva (3) sitter fortsatt lent mot Benedikte (L), men begynner å bli urolig. Tone (3) sitter nå på knærne, men er også begynt å bevege seg mer. Katja (3) sitter helt stille med bena rett frem. (05.45). Kristian (3) faller frem igjen og kryper fremover. Han blir hentet tilbake av Bente (ass). Eva (3) bøyer seg frem mot broen. Johanne (3), Else (3) og Tone (3) ser på Kristian (3). Susanne (3) og Katja (3) ser på broen. Eva (3) har lent seg frem mot broen og ser på den. (05.50). Susanne (3) forteller med videre.

Her kan vi lese at Bente (ass) gjentatte ganger henter Kristian (3) som ikke klarer å sitte stille, tilbake i ringen igjen. Bente (ass) henter Kristian (3) tilbake ved første gang å ta på armen hans og andre gang løfter hun han tilbake, hun bruker ulike former for berøring. I tillegg til berøring, så jeg at de ansatte også brukte blick og mimikk for å regulere barna. De ansatte må ofte kombinere ulike teknikker og må regulerer flere barn samtidig, noe eksemplet under viser:

Tone (3) sier henvendt til Bente (ass): «Jeg tadde den, jeg tadde den bort.» Bente (ass) ser på henne og sier: «Hysj», mens hun markerer med fingeren mot munnen og samtidig bruker den andre armen sin for å holde Kristian (3) tilbake. Tone (3) snur seg tilbake mot eventyret igjen. Bente (ass) flytter Kristian (3) helt inntil vegg, og tar beina hans frem, slik at han sitter på rumpa igjen.

Her bruker Bente (ass) samtidig både blick og gester i tillegg til verbalspråket for å regulerer flere barn samtidig. Reguleringene i barnehagen skjer ofte gjennom berøring og ved bruk av blikket, men også gjennom at barna fysisk forflyttes både i og bort fra situasjonene. Verbale og kroppslige reguleringer av atferd er gjennomgående i hele samlingsstunden og både barn og voksne er aktive i reguleringen av barn. Jeg har vist noen eksempler på det allerede, men viser her noen flere hvor det også blir tydelig at barna er med på å regulere hverandre:

Eva (3), Katja (3) og Kristian (3) er ikke med på å fortelle høyt. Kristian (3) kryper plutselig frem mot broen, det gjør også Eva (3). Kristian (3) blir tatt tilbake av Bente (ass) og av Johanne (3). Eva (3) ligger nå ved siden av broen, men blir tatt opp av Benedikte (L) (som hun sitter fremfor) (06.59). Kristian (3) legger seg på magen og Johanne (3) prøver å få han opp (07.04). Johanne (3) ser på Bente (ass), retter seg opp i ryggen og strekker ut bena. Borgny (pl) sier: «Nå skal Kristian (3) få gjette, men da må du sitte på rumpa». Kristian (3) reiser seg litt opp på armene, men legger seg ned igjen. Johanne (3) bøyer seg frem og tar tak i han. Katja (3) snur seg mot Bente (ass). Bente (ass) reiser seg og går. Berit (ass) sitter utenfor ringen, og spør nå: «Kanskje Kristian (3) skal sitte her?»

Eva (3) og Kristian (3) ser ut til å få aksept av hverandre til å krype frem, mens Johanne (3) følger med på hva Bente (ass) gjør, og følger henne. Når jeg ser på filmen ser jeg at Johanne (3) ser på hvordan Bente (ass) henter Kristian (3) tilbake, og at Johanne (3) etter hvert imiterer Bente (ass). Denne første gangen tar Johanne (3) tak i Kristian (3) samtidig som Bente (ass) gjør det, men etter hvert begynner Johanne (3) å regulere Kristian (3) på egenhånd, men med støtte fra Bente (ass). Johanne (3) hadde sett hvordan de ansatte regulerte Kristian (3) og videreførte deres praksiser. I tillegg fikk hun støtte for sine vurderinger ved at Bente (ass) fortsatte på reguleringen Johanne (3) startet. Etter hvert er disse regulerende handlingene blitt automatisert hos enkelte barn, som for eksempel Johanne (3), og resultatet kan bli at hennes fokus blir på å holde kontroll på de andre barna. Det kan se ut til at det er viktig for Johanne (3) å følge de ansattes regler, for hun bruker mye av tiden i samlingsstunden på å følge med på hvordan de ansatte agerer overfor de andre barna, for så å ta etter de ansattes regulerende mønstre.

I tillegg til å studere hvordan de ansatte regulerer andre barn, kan det se ut til at barna legger merke til hvordan de ansatte agerer ulikt overfor ulike barn. Jeg så at noen barn brukte mye tid på å observere hva som foregikk mellom andre barna og ansatte. Disse barna begynte etter hvert å regulere de andre barna, men også seg selv. Det ser ut som om barna som ikke blir regulert aktivt eller fysisk, ser på de barna som blir regulert, og imiterer de ansattes handlinger.

Gjennom hele samlingsstunden foregikk det ulike typer reguleringer, utført både av barn og ansatte, men også samtidige:

Katja (3) legger seg nok en gang frem og sier: «Mmm (benektende lyd)». Bente (ass) sier: «Ja», og tar Katja (3) tilbake igjen (13.17). Kristian (3) legger seg også frem, og da setter Bente (ass)

seg tilbake, og lar Katja (3) og Kristian (3) ligge. Men, da bøyer Johanne (3) seg frem og tar tak i Kristian (3) (13.19). Borgny (pl) sier da: «Jeg kan ikke fortsette før dere har satt dere opp på rumpa (13.20)». Katja (3) begynner å reise seg, mens Kristian (3) fortsatt ligger. Borgny (pl) tar tak i figuren han leker med, og sier: «Du må sitte, sitte på rumpa».

I dette eksemplet tolker jeg det til at det foregår mange interaksjoner og reguleringer samtidig, hvor både ansatte og barn er aktører. Reguleringene går i stor grad ut på å få barna til å sitte stille i ringen, noe barna utøver kroppslig motstand mot. Barna vil nærmere for å se og de vil ta på gjenstandene Borgny (pl) har med seg. Borgny (pl) som leder samlingen, regulerer også barna ved å gi eller frata barna tilgang, for eksempel når trollet skal stanges og Borgny (pl) sier:

«Ja, bare kom du. Kom du, Kristian (3)». Kristian (3) får komme frem og setter seg sammen med Borgny (pl). Samtidig som dette skjer ser jeg at Tone (3) beveger seg litt frem og tilbake, mens Eva (3) flytter seg inn i ringen (for å se bedre?). Eva (3) blir da løftet tilbake av Benedikte (L).

Kristian (3) får tilgang til et annet alternativ enn å sitte i ringen, han får komme frem til Borgny (pl). Samtidig ser vi av eksemplet at Eva (3) ikke har fått samme tilgang, men blir fratatt muligheten til å komme frem og blir dermed fratatt tilgang i denne hendelsen.

De fysiske markeringene både barn og ansatte gjør kan tolkes som uttrykk for det Foucault kaller maktens mikrofysikk (Foucault, 2008: 128); «Små, men svært anvendelige knep, underfundige, tilsynelatende uskyldige, men dypt mistroiske innretninger, virkemidler hvis prinsipper man ikke vil vedkjenne seg, eller som utøver en smålig tvang [...]» (Foucault, 2008: 128). Små detaljer som blir sett på som holdepunkter for maktutøvelser knyttet til disiplin. Gore kaller teknikker som gjør det mulig å skille ut individene, regulere atferd og sammenligne individene for overvåking (Gore, 1998: 236) gjennom: «[...] supervising, closely observing, watching, threatening to watch, or expecting to be watched» (Gore, 1998: 235). Gore skriver at overvåking ikke nødvendigvis er negativt, for det handler også om at læreren kan elevenes navn og at læreren kan hjelpe elevene ut fra deres behov, noe som også gjelder for pedagogisk arbeid i barnehager. Pedagogiske ledere har både et ansvar og en plikt for å ivareta barnet ut fra deres forutsetninger og interesser, og dermed blir det å se og veilede barnet både en plikt og et ansvar de har. Spørsmål analysen av samlingsstund kan reise er blant annet hvor grensen for personalets *overvåking* av barn går, og hvor går grensen for at kontrollen går over i for mye kontroll. Slike spørsmål forutsetter at man forstår makt som overmakt, og

at noen har kontrollen over andre, uten at den andre har mulighet til å yte motstand, for eksempel i forbindelse med bruk av digitale verktøy i dokumentasjon av barns aktiviteter i barnehagen. Der inngår ikke barnet i relasjon til det som blir sendt til foreldrene, og kan derfor bli fratatt muligheten for å inngå i en makt-motstand-relasjon. Slik jeg analyserer samlingsstunden er det ikke bare de ansatte som overvåker barn, men det går også andre veien, og det samme gjelder ulike former for kontroll av atferd. Gjennom ulike former for forhandlinger mellom ansatte og barn, hvor både makt og motstand blir utøvd og inngår, forhandles det om sosiale posisjoner og muligheter. Barn trekker seg unna hvis de opplever de ansatte som for påtrengende og unndrar seg dermed kontroll.

Overvåkning og kontroll kan utøves på flere måter. Det jeg har beskrevet til nå og som er temaet for denne studien, inngår som styringsteknikker i sosiale relasjoner mellom mennesker i barnehagen, og dermed i det sosiale samspillet. Noe annet er det som jeg så vidt var innom tidligere, når det kommer til krav om overvåkning og kontroll som blir pålagt barnehagene utenfra, for eksempel dokumentasjon av barnets hverdag ved hjelp av digitale verktøy. Da inngår ikke maktutøvelsen lenger i et makt-motstand-forhold mellom mennesker gjennom sosialt samspill, og det vil være andre problemstillinger som kan reise seg. Det er imidlertid ikke tema for denne studien, så jeg fester den tråden her.

En annen styringsteknikk som i denne samlingsstunden henger tett sammen med overvåkning, er distribusjon, som i denne sammenheng handler om: «[...] the distribution of bodies in space – arranging, isolating, separating, ranking [...]» (Gore, 1998: 240). Distribusjon handler om ulike former for kontroll som kan oppnås gjennom fysisk fordeling, utdeling eller spredning. Det kan være hvordan barn plasseres ved måltidet eller i samlingsstund, det kan knyttes til hvilke rom og hvor i rommet pedagogene velger å plassere aktiviteter og det kan være hvordan de ulike fagområdene i rammeplanen prioriteres. Det kan også være hvordan de ansatte i barnehagen velger å bevege seg rundt i rommet, og hvilket rom det skapes for barnas bevegelse. Gore skriver at denne distribusjonen av kroppene, bidrar til den disiplinære makts funksjonsmåter (Gore, 1998: 240).

Reguleringer foregår på ulike måter, både gjennom det som sies, ved bruk av blikket og ved fysisk berøring, og var den styringsteknikken som utmerket seg som tydeligst i denne samlingsstunden. Det handler ikke bare om å sette regler eller kontrollere om reglene blir

overholdt, men regulering omfatter også fysisk og mental grensesetting, som Gore beskriver som «[...] controlling by rule, subject to restrictions, invoking a rule, including sanction, reward, and punishment» (Gore, 1998: 243). Gore skriver at det som skiller regulering fra de andre styringsteknikkene er: «While all of the previous techniques of power could be seen to have regulating effects, this category was used specifically to code incidents in which regulations was explicit [...]» (Gore, 1998: 243). Vi kan lese ut fra de ulike eksemplene ovenfor at styringsteknikkene overvåkning, regulering og distribusjon henger tett sammen gjennom fysisk regulering og plassering av barn og voksne.

7.3.3. I samlingsstunden skal alle være med

Det ser ut til at det er en kollektiv forventning i samlingsstundene om at alle barna på avdelingen skal delta, og aktivitetene blir planlagt ut fra barnegruppen som helhet. Noen aktiviteter i samlingsstunden har fokus på et og et barn om gangen (og da må andre vente på tur), mens andre omfavner hele barnegruppen samtidig, for eksempel «god morgen sangen»:

«Nå må vi synge *god morgen*», sier Borgny (pl). Hun teller opp muntlig og med bruk av fingrene. Alle de voksne og barna teller med, unntatt Katja (3) og Eva (3). De ser bare på Borgny (pl) og de andre. (God morgen er en bevegelsessang, fem av barna er med på bevegelsene og synger, Katja (3) prøver å lage bevegelsene, mens Eva (3) verken synger eller følger bevegelsene).

Selv om det er kollektive forventninger til deltagelse i samlingsstunden, betyr det ikke at alle barna hele tiden deltar eller er med på aktivitetene som foregår. Det ser ut som om barna kobler seg av og på det voksenstyrte, og at de lager seg alternative aktiviteter innimellom. Barna er fysisk til stede, men det varierer hvor mye de deltar i det som skjer. Selv om det er kollektive forventninger til aktiviteten, så agerer barn og ansatte ulikt innenfor rammene for aktiviteten, under er det et eksempel på det:

(Under God-morgen sangen): Kristian (3) avslutter sangen med å klappe og rope «Jaaa», og Tone (3) og Susanne (3) følger på. De voksne ler. Katja (3) ser seg først rundt, så klapper hun forsiktig og smiler. De voksne, Johanne (3), Else (3) og Eva (3) klapper ikke.

Mens Kristian (3) klapper og roper og får med seg Tone (3) og Susanne (3), sjekker Katja (3) først hvordan de ansatte reagerer på dem før hun selv begynner å klappe forsiktig. Hun ser at de ansatte og de andre barna ikke klapper, men hun ser også at de ansatte

reagerer med å le når Kristian (3), Tone (3) og Susanne (3) klapper. Det blir gitt en aksept for at det er lov, og Katja regulerer seg etter det.

For å få med barna brukes kollektive spørsmål hvor alle gis mulighet til å svare, hvor spørsmålet ikke er rettet direkte til et barn:

Borgny (pl) sier (henvendt til alle): «Husker dere hvem det her var?» (Finner frem alle figurene til Bukkene Bruse). Alle barna ser mot Borgny (pl). Noen av barna svarer «trollet», men Katja (3) bare ser og sier ikke noe. Johanne (3) fortsetter: «Den er skummel». Alle barna ser på det som Borgny (pl) kommer med (2.27). «Vi får se om den er litt skummel», sier Borgny (pl).

Gjennom kollektive spørsmål forsøker de ansatte å skape et fokuspunkt, og ofte fungerer dette. Barna stopper gjerne opp og retter fokus mot den som stiller spørsmålet, men så kobler barna seg av igjen.

Det er ulikt hvordan barna opptrer i samlingsstunden, mens noen er veldig urolige er det noen som er veldig rolig og et eksempel på det er Katja (3). Hun har sittet stille gjennom hele samlingsstunden og har i liten grad beveget seg eller sagt noe, men i eksemplet under blir hun oppmerksom på at Berit (ass) har satt seg på hennes navneplate:

Katja (3) snur seg og ser på noe hos Berit (ass) (14.32). «Ikke sitt på min plass», sier Katja (3) til Berit (ass). «Men du sitter ikke på den selv, Katja (3)», sier Berit (ass). Hun ser på Katja (3) og tar bort kartongen med navnet til Katja (3) på. Katja (3) setter seg på knærne og ser etter platen. Johanne (3), Susanne (3) og Eva (3) ser på Katja (3) og Berit (ass). «Sett deg ordentlig», sier Berit (ass) til Katja (3). Johanne (3) reiser seg for å hjelpe Berit (ass). Katja setter seg på rumpa igjen med beina rett ut (14.45).

Katja (3) har i liten grad trengt regulering tidligere i samlingsstunden og har stort sett fulgt med på det Borgny (pl) har fortalt. Når hun ikke har sett på Borgny (pl), har hun sett på de andre barna. Når hun nå, nesten 15 minutter ut i samlingsstunden, rører på seg og sier noe til en av de ansatte, blir hun straks regulert og irttesatt gjennom en kort beskjed, «sett deg ordentlig». Både Johanne (3), Susanne (3) og Eva (3) følger med på det som skjer mellom Katja (3) og Berit (ass), og ut fra eksemplet kan vi lese at Johanne (3) reiser seg for å hjelpe Berit (ass) å regulere Katja (3). Katja (3) lar seg regulere og setter seg rett ned igjen. Ut fra dette eksemplet og ut fra det jeg så på filmen, la barna merke til at Katja (3) ble behandlet annerledes enn de andre barna i samlingsstunden. De hadde sett at hun satt stille, de hadde lagt merke til at hun ikke pratet eller forstyrret på annen måte i

samlingsstunden, og slik jeg tolker det ble de overrasket over måten Berit (ass) snakket til Katja (3) på. Samtidig var det ingen andre ansatte som reagerte på måten Katja (3) ble snakket til på, og gjennom denne stillheten var de andre ansatte (og jeg som forsker) med på å skape en aksept for denne måten å behandle Katja (3) på.

7.3.4. Hva som blir regnet som normalt å kunne, og hvem som blir regnet for å kunne det

Da jeg så gjennom filmen fra samlingsstunden, ble jeg også oppmerksom på at det ble gjort vurderinger av at noen ting ble regnet som vanskelig og normalt ikke å klare, mens andre ting ble regnet som lett. Et eksempel på dette er når Borgny (pl) forsøker å få barna med seg på å fortelle eventyret om Bukkene bruse:

Borgny (pl) sier: «Det var en gang» – så forteller hun eventyret om Bukkene bruse, mens hun legger frem rekvisittene. Fem av barna forteller med, de samme fem som var med på bevegelsessangen. Tone (3) fullfører setningene i eventyret. De andre barna følger med. Borgny (pl) spør: «Skal vi se på flere?» – før hun introduserer nye figurer, for eksempel bukkene (3.53). Så sier hun: «Først kom den ...?». Seks av barna sier: «Den lille bukkene bruse». Katja (3) ser på broen, de andre barna ser på hverandre. «Tripp, trapp, tripp, trapp», sier Borgny (pl). «Hvem er det som tramper på min bro?», sier Tone (3). Eva (3), Susanne (3), Else (3) og Johanne (3) ser på henne (Tone (3). Kristian (3) og Katja (3) ser på broen. Når de kommer til den mellomste bukken, sier Susanne (3): «Mamma». Borgny (pl) sier: «Men vent litt, først kommer den minste (peker på den), og her er den største (peker på den største). Og dette er? (Peker på den mellomste)». Susanne (3) svarer igjen: «mamma», og ser på Borgny (pl). De andre barna ser på den mellomste bukken. (5.07). «Det er litt vanskelig», sier Borgny (pl), «det er den mellomste bukkene bruse.»

I eksemplet over kan vi lese at selv om Susanne (3) ikke visste (eller ikke sa) at det var den mellomste bukkene bruse, blir det regnet som helt greit gjennom at Borgny (pl) sier at det er vanskelig. Å gjette dette er vanskelig, sier Borgny (pl) og skaper dermed en aksept for at barna ikke klarer det. Borgny (pl) kunne ha fokusert på at Susanne (3) burde ha visst at dette var den mellomste bukkene bruse, og at det er unormalt at hun ikke vet det.

Samtidig varierte det fra barn til barn om det ble regnet som greit eller ikke greit om barnet ikke klarte å gjette riktig. Da eventyret om bukkene bruse var ferdig fortalt skulle de leke Kims lek i samlingsstunden. I Kims lek får barna se noen gjenstander en kort

stund før det legges et teppe over og en gjenstand tas bort, så skal barna gjette hva som er borte. Det hadde vært flere runder allerede, men i sekvensen under var det Katja (3) som skulle gjette og en figur, den lille bukken bruse, er tatt bort:

«Hvem er borte?», spør Borgny (pl). «Trollet, svarer Katja (3). «Er trollet borte?», spør Borgny (pl). «Ja», svarer Katja (3). «Hvem er det som er der?», spør Borgny (pl) og peker på trollet som ligger på gulvet. Alle de voksne ser nå på Katja (3). «Det er trollet», sier Katja (3). «Det er trollet», sier Borgny (pl). Johanne (3) ser på Borgny (pl). «Hvem er det som er inni her?», spør Borgny (pl) og viser frem teppet med den manglende figuren inni. «Piip – Piip», sier Borgny (pl). Barna strekker seg frem for å se, men ingen sier noe. «Kom ut», sier Borgny (pl), «kom ut». «Hvem er det som er inni?», spør Berit (ass) henvendt til Katja (3) og peker. «Trollet», sier Katja (3) på nytt og strekker seg etter lille bukkene bruse som akkurat er kommet ut av teppet. «Det var lille bukken, dere var kjempeflinke», sier Borgny (pl).

I dette eksemplet viser de ansatte både gjennom det sier og det de gjør, at svaret til Katja (3) er feil. Når Borgny (pl) peker på trollet som fortsatt ligger på gulvet, markerer hun at Katja (3) har svart feil og viser samtidig de andre barna og voksne at svaret var feil. Dette forsterkes ytterligere ved at alle de andre ansatte ser på Katja (3), og dermed skaper et fokuspunkt i samlingsringen som er rettet mot et enkeltbarn. I tillegg overtar en av assistentene utspørringen, noe som fungerer som en ekstra forsterkning av at svaret var galt og at det er forventet at dette burde Katja (3) klare å svare på. De andre barna ser på de ansatte og leser deres reaksjon på Katjas gale svar. Avslutningsvis i denne sekvensen tar Borgny (pl) ut Lille bukken bruse av teppet og viser den frem. Katja (3) sier fortsatt trollet, men strekker seg etter Lille bukken bruse. Borgny (pl) (pl) markerer ikke da at svaret til Katja (3) fortsatt er feil, men henvender seg til hele barnegruppen og sier: «dere var kjempeflinke». Det er dermed ikke Katja (3) som får skryt, men gruppen som helhet, uten at barna nødvendigvis vet hva de har gjort for å få skryt. Dette eksemplet viser også at Katja (3) dermed kan klassifiseres som *en som ikke kan* innenfor målestokkene *den/de som kan* og *den/de som ikke kan*.

Jeg så filmen fra samlingsstunden en gang til og ble da oppmerksom på at Tone (3) har fulgt med på det som skjer med Katja (3) i eksemplet ovenfor. Tone (3) påpeker at Eva (3) som hadde gjettet tidligere, har fått kreditt for at hun har klart å gjette hvilken figur som er borte, selv om heller ikke hun klarte det: «Eva (3) klarte ikke heller». Når Tone (3) påpeker dette, svarer Borgny (pl): «Jo, Eva (3) hun klarte, hun var først. Det var hun

som var først». Jeg måtte da se gjennom filmen enda en gang til, og ser at Tone (3) har rett. Eva (3) klarte det heller ikke, men ble bekreftet av de ansatte som om hun klarte det. Tone (3) så at Katja (3) ikke klarte det, men hun så også at Eva (3) ikke klarte det. Ut ifra det jeg så og hørte, opplevde jeg at Tone (3) tok parti med Katja (3) som ikke klarte det og som ikke fikk kreditt for det. Tone (3) så og hørte at Katja (3) ble ekskludert fra å bli regnet som en som gjettet riktig. Tone (3) registrerte at Eva (3) fikk hjelp til å gjette, mens Katja (3) ikke fikk det. På det tidspunktet Tone (3) påpeker dette, har det gått cirka fire minutter fra Eva (3) gjettet til Katja (3) gjorde det, og i mellom hadde det vært flere som hadde gjettet. Tone (3) registrerte altså at de ansattes vurderinger ikke alltid er til å stole på.

Jeg så at de andre barna la merke til hvordan de ansatte opptrådte ulikt overfor barna, og dette førte også til at barna i neste omgang *speilet* de ansattes væremåter overfor de andre barna. Dette ble jeg ikke oppmerksom på før jeg så gjennom filmen for andre gang, og det fikk meg til å tenke at de vurderingene som gjøres av barna er basert på hvem barna *er* eller blir konstruert som i barnehagen. Hvilke egenskaper som er tilskrevet barna får betydning for hvordan de blir behandlet og vurdert i hverdagen.

I eksemplene over kan vi identifisere flere styringsteknikker som opptrer samtidig, blant annet totalisering, individualisering, klassifisering og normalisering. Totalisering innebærer å begrepsfeste karakteristika på hele grupper og overse individuelle forskjeller (kollektivisering), for eksempel «det er typisk for alle jentene her å [...]», «6-åringene liker å [...]». Totalisering handler også om å skape en vi-følelse, en gruppefølelse, et vi til forskjell fra dem, de andre, men også for å beskrive hva som var en kollektiv forventning til aktiviteten i rommet (Gore, 1998: 243).

Som jeg skrev over er det kollektive forventninger til aktiviteter i samlingsstunden, det er forventninger til at alle er til stede og deltar. Samtidig er det aktiviteter i samlingsstunden hvor enkelte barn blir trukket ut og blir ekstra synlige, og i denne samlingsstunden skjedde det spesielt under Kims lek. Jeg kommer da inn på det Gore kaller individualisering, teknikken som handler om å differensiere innenfor en gruppe ved at et subjekt trekkes frem eller ut. Man bruker gruppen som målestokk for hvordan enkeltindividene måles, for eksempel: «I forhold til de andre jentene er Lisa flinkere/dårligere til å løpe», «jeg er bekymret for Hilde, for i forhold til de andre barna som er like gamle prater hun dårlig»,

«det er bare bråk med Alva». Individualisering handler også om å se det enkelte barnet innenfor en gruppe, og er et nødvendig redskap for å ivareta enkeltbarnet. Individualisering er også med på å fremheve noen barn i gruppen, for eksempel ved bursdager.

Å klassifiseres innenfor målestokkene den/de som kan og den/de som ikke kan knyttes til maktteknikken som kalles klassifisering, og den handler om å differensiere: «[...] groups or individual from one another, classifying them, classifying oneself [...]» (Gore, 1998: 239). Det handler om hvordan vi klassifiserer kunnskap som for eksempel nyttig eller unyttig, som viktig eller uviktig, men det handler også om hvordan vi rangerer og klassifiserer individer eller grupper. Gore skriver:

[...] pedagogy proceeds via classificatory mechanisms- the classification of knowledge, the ranking and classification of individuals and groups. A whole tradition of educational research has addressed problems associated with the reproductive sorting functions of schools. Examining specific micro-practices of classification may be one way of intervening in these problems. (Gore, 1998: 240)

Eksemplet som jeg viste til over hvor Katja (3) ble den som «ikke kunne» og Eva (3) ble «den som kunne», kan være et eksempel både på klassifisering og individualisering, men også for hva som regnes som normalt. Normalisering handler om hvilke «sannheter» det er som tas for gitt i barnehagen gjennom hva som regnes som normal utvikling og atferd, hva er det «normalt» at barn og voksne skal gjøre i denne barnehagen, hvor skal de være og hva tillegges vekt og hvordan barn og voksne kan posisjonere seg. Gore definerer normalisering som: «[...] invoking, requiring, setting, or conforming to a standard – defining the normal» (Gore, 1998: 237). Et eksempel på normalisering i barnehagen kan være hva pedagoger forventer er aldersadekvate og kjønns(stereo)typiske aktiviteter, hva som regnes som normalutvikling og som måles og dokumenteres ved av bruk av ulike typer kartleggingsskjema, for eksempel TRAS⁶⁶ (Espenakk m.fl., 2011). Normalisering handler også om hva som er forventet som «normal» oppførsel, altså hvilke normer, verdier, holdninger og kunnskap pedagoger representerer, men også som det forventes at barn skal lære seg.

⁶⁶ TRAS står for Tidlig Registrering Av Språkutvikling, og består blant annet av et kartleggingsskjema for å registrere tidlig språkutvikling.

For pedagoger kreves det at de reflekterer over hva de gjør når de «ser» og observerer. Hvordan vil de forventningene⁶⁷ som er konstruert rundt hvert barn ha betydning for hva de ansatte ser? Disse forventningene sammen med de ansatte og barnas tidligere erfaringer, vil skape ulike sett med briller for hva som legges merke til hos de ulike barna. Jeg har tidligere sitert Askland og Rossholt (2009) på at det har betydning hvordan barn blir omtalt. Hvis et barn opplever at det alltid blir definert og behandlet som en som «ikke kan», så vil barnet etter hvert få en opplevelse av det også. Dette betyr at hvis det rettes forskningsfokus på de klassifiseringene som gjøres i gruppen, kan det skapes en bevissthet om hvordan barn klassifiserer og hvem som blir klassifisert som hva. Gjennom observasjoner og refleksjoner kan det synliggjøres praksiser knyttet til klassifiseringer og rangeringer av kunnskap og barn. Hvis Borgny (pl) i eksemplet lenger opp hadde lagt vekt på at Susanne (3) ikke klarte det som var forventet av henne, kunne hun ha skapt aksept for eksklusjon av Susanne (3), men hun ble i motsetning til Katja (3) regnet som innenfor. Dette kan beskrives som ekskludering: «[...] a technique for tracing the limits that will define difference, defining boundaries, setting zones» (Gore, 1998: 238).

La oss se tilbake på samlingsstunden og på episoden med Kims lek hvor Katja (3) ikke klarte å gjette riktig. Hvis det gjentar seg at Katja (3) blir den som blir bekreftet som *hun som ikke kan*, vil det være å ekskludere henne fra gruppen *de som kan*. Ved å undersøke måten ansatte omtaler og handler overfor barn og ansatte på, kan det synliggjøres hvilke praksiser ansatte legger opp til. For eksempel hvis det er et barn som ikke behersker noe eller som ofte er skittent når det kommer i barnehagen. Gjennom bruk av språk og praksiser kan vi være med på å skape aksept for å uttrykke avsky og forakt overfor enkeltbarn:

The mechanism seems to work this way: if it is agreed upon that some individuals, activities or things are odious, creepy and disgusting, and that certain others are seriously cool, this makes it possible for a group of individuals to draw together in fellowship around the shared assessment that 'we' and 'our' interests are not creepy and disgusting. (Søndergaard, 2012: 361)

Gjennom vårt kroppsspråk og/eller gjennom det vi sier, kan vi som ansatte være med på å produsere aksept for avsky både for barnet og for foreldrene. Dorte Marie Søndergaard knytter en slik produksjon av avsky til fenomenet mobbing og viser gjennom sin

⁶⁷ Se kapittel 5 om hvordan forventninger til barns skapes gjennom prosesser for å bli kjent.

forskning at mobbing er et relasjonelt fenomen. Det handler ikke om en mobber som mobber en annen, men det handler om negative relasjoner og angsten for å bli ekskludert, eksklusjonsangst (Søndergaard, 2012: 356). Hvis vi igjen går til eksemplet med Katja (3) over, så vil barna registrere at Katja (3) blir regnet som en som ikke kan av de ansatte, en som dermed kan ekskluderes og kanskje også produseres avsky overfor. Også Eva (3) står i fare for å kunne bli ekskludert, fordi barna ser at hun får kreditt for noe som hun faktisk ikke kan. Samtidig blir Eva (3) regnet av de ansatte som *en som kan* og dermed skapes det en aksept for det, og hun inkluderes også av de andre barna som en som kan. Hvorvidt Eva (3) havner i en posisjon som inkludert eller ekskludert, kan også avhenge av hvilken posisjon barnet/barna som ser og kommenterer dette har i gruppen. Er det et barn som blir regnet som et som kan av andre barn og voksne, så vil barnets utsagn ha større gjennomslagskraft enn hvis det er et barn som regnes for å ikke kunne.

Selv så jeg gjennom filmmaterialet gjentatte ganger før jeg ble oppmerksom på at et barn ble utsatt for ekskluderende teknikker, og jeg oppfattet ikke at personalet var oppmerksom på effekten av deres handlemåter. Hvis personalet har kunnskap om hvilke teknikker og dynamikker som er på spill i møter mellom mennesker, kan de unngå å produsere ekskluderende mønstre. Som jeg tidligere har vist til i kapittel 3.4.3 skriver Gore at teknikker for eksklusjon er gjennomtrengende i pedagogikken. Hun viser til Tylers studie (Tyler, 1993 i Gore, 1998: 238) som peker på at allerede i barnehager blir enkelte barn, noen kvaliteter (*dispositions*) og noen typer oppførsel, konstruert som bedre eller som aksepterte, mens andre raskt blir ekskludert: «Education is about teaching of norms – norms of behavior, of attitudes, of knowledge» (Gore, 1998: 237) . Gjennom å bruke eksklusjon som et fokuspunkt både i arbeidet på avdelingene og for forskning, kan det avdekkes praksiser som ikke trenger å bli videreført i barnehagen. Det kan avdekkes hvem får være med eller ikke får være med, hvem som blir hørt/sett, hvilke meninger som tillegges vekt og hvem som ikke er inkludert i barnehagens *vi*.

7.3.5. Motstand

Samtidig som regulering kan sies å være gjennomgående i samlingsstunden, så er det ikke slik at barna passivt lar seg regulere, og jeg kommer da inn på det Foucault kaller

motstand⁶⁸(Foucault, 1999c: 106). Motstand kan være at enkelte helt tydelig markerer at de ikke vil være med på det som skjer, både gjennom ord og gjennom det de gjør. Under følger et eksempel på hvordan Eva (3) uttrykker motstand mot aktiviteten Borgny (pl) starter:

«Nå skal jeg gjemme dem, og så skal dere se om dere kan klare å ... (hører ikke hva hun sier her)», sier Borgny (pl). Eva (3) klyper igjen øynene og sier: «Nei» (12.23). «Nå kommer spent», hvisker de voksne, «Borte!». Eva (3) lukker opp øynene igjen, og nå ser alle barna på pleddet på gulvet (12.28)

Når Eva (3) lukker opp øynene igjen, ser det ut som om hun fatter interesse for aktiviteten og vil være med. Dette fanger Borgny (pl) opp, og hun henvender seg til Eva (3):

Borgny (pl) henvender seg til Eva (3), tar av pleddet og en figur. Eva (3) ser på Borgny (pl) og sier: «Vekke.». «Hvem er det som er borte?», spør Borgny (pl). Eva (3) trekker seg tilbake mot Benedikte (L), mens Johanne (3) og Else (3) sier: «Trollet». Eva (3) bøyer seg frem, men blir holdt igjen av Benedikte (L). Eva (3) tar bort hendene til Benedikte (L) for å kunne bøye seg frem. «Eller kanskje vi skal gjøre noe annet?», spør Borgny(pl). (13.37) Eva (3) blir dratt opp på fanget til Benedikte (L). «Var vi ferdig med den?», spør Borgny (pl). (13.43) Else (3) svare «ja», mens Johanne (3) bare ser på Borgny (pl). Katja (3) sitter med ryggen til Borgny (pl), Kristian (3) leker og Eva (3) vrir seg løs fra Benedikte (L).

Eva (3) svarer i eksemplet med å trekke seg tilbake. Dette kan forstås både som at Eva (3) ikke vet svaret og som at hun ikke ønsker å svare. Når de andre barna svarer for henne, kan det virke som om det åpner opp for at Eva (3) igjen kan ta del i aktiviteten på egne premisser, og hun trenger ikke å utøve motstand mot det. Da holder imidlertid Benedikte (L) henne igjen, og da blir det reguleringene fra Benedikte (L) Eva (3) må utøve motstand mot. Eva (3) markerer gjentatte ganger både verbalt og kroppslig at hun ønsker noe annet enn det situasjonen tilbyr. Hun sier nei og hun fjerner armene til Benedikte (L) som holder henne fast, hun markerer motstand mot de handlingene hun blir utsatt for. Borgny (pl) markerer ikke flere ganger enn med sitt første spørsmål om hvem som er borte, at Eva (3) ikke har klart å svare rett.

Det er ikke slik at motstanden alltid blir uttrykt eksplisitt med ord, eller med fysisk tilbaketrekning. Barna bruker også passivitet og ignorering. Jeg så under Kims lek at Borgny (pl) prøvde å få Kristian (3) til å gjette. Kristian (3) lekte med figurene og lot seg

⁶⁸ Se delkapittel 3.4.2.

(tilsynelatende) ikke affisere av det som foregikk rundt han. Det kan være at han rett og slett var helt inne i leken, men det kan også være at han ignorerte det han opplevde som uinteressant. Kristian (3) fikk aldri gjettet, men det ble heller ikke påtalt av de ansatte, og turen gikk bare videre. Det ble akseptert som normalt og greit at han ikke gjettet. Dette så nok de andre barna også. Motstand kan også oppstå når det etableres nye aktiviteter innenfor den planlagte aktiviteten. Eventyrfigurene som Borgny (pl) bruker for å fortelle eventyr, ble for eksempel på ulike måter brukt av barna til å leke med, barna snakker med hverandre og med ansatte, og motsatt. Gjennomgående ser det ut til å foregå flere ting parallelt i samlingsstunden, både i form at ulike styringsteknikker som brukes, men også i forhold til at barna etablerer alternative aktiviteter.

7.4. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg ved å bruke empiri fra et intervju og observasjon fra en samlingsstund svart på forskningsspørsmålet: «*Hvilke reguleringer kan identifiseres i samhandling mellom barn og ansatte i barnehagen*»? Først brukte jeg en ansatts beskrivelser for å vise hvordan barn blir beskrevet som kompetente aktører som bruker avanserte sosiale strategier allerede på småbarnsavdelingene. Videre brukte jeg empiri fra en samlingsstund og viste hvordan både barn og voksne regulerer hverandres atferd i en gjensidig dynamikk. Jeg har vist hvordan både personalet og barn bruker finurlige mikroteknikker for styring og regulering både av seg selv og andre, samtidig som de yter motstand og motmakt mot styring og regulering. Denne gjensidige dynamikken består av mange små og finurlige maktteknikker som opererer samtidig i relasjoner mellom mennesker.

Jeg har vist ulike sosiale strategier små barn kan bruke i samhandling med hverandre, og jeg har vist hvordan et møte mellom mennesker i en samlingsstund setter i gang en rekke sosiale strategier. Jeg har også vist at det gjennom personalets bruk av ulike styringsteknikker kan skapes eksklusjoner av enkeltbarn i gruppen. I samspill med andre mennesker er vi med på å produsere relasjoner, praksiser og diskurser, og både barn og voksne er aktive produsenter av makt og motstand, og er aktører i eget og andres liv. Hvordan dette gjøres har jeg vist i presentasjon og analyser av hvordan ulike styringsteknikker opererer i en samlingsstund med små barn i delkapittel 7.3.

Vi inngår i relasjoner hvor vi blir styrt og styrer, det som Foucault kaller «the conduct of conduct», samtidig som vi gjennom denne dynamikken også yter motstand. I samspill med andre mennesker er vi med på å produsere relasjoner, praksiser og diskurser, og både barn og voksne er aktive produsenter av makt og motstand, og er aktører i eget og andres liv.

Jeg har også vist at samtidig som det er snakk om gjensidige dynamikker, kan det gjennom personalets bruk av ulike maktteknikker skapes eksklusjoner av enkeltbarn i gruppen. Gjennom måter personalet opptrer på kan de skape aksept for eksklusjon av enkeltbarn i barnegruppen, for eksempel, gjennom bruk av blikk og kroppsspråk i kommunikasjon med barnet eller andre ansatte om barnet.

8.0. Regulerende mønstre i barnehagen

8.1. Introduksjon

Avslutningsvis vil jeg nå gjøre en oppsummering av de funn som er presentert i kapitlene 5, 6 og 7. Jeg har vist hvordan både barn og ansatte inngår i og skaper regulerende mønstre for hva som regnes som «god barnehageatferd» i barnehagehverdagen. Både barn og ansatte møter ulike reguleringer av hva som blir regnet som normalt å gjøre, og blir regulert gjennom et nett av ulike styringsteknikker som omfatter reguleringer av rom, tid og kropp. Ulike teknikker for styring som sjelden opererer alene, men i relasjon til hverandre. Det brukes ulike typer reguleringer overfor barn fordi barna beskrives som forskjellige, og ulikhetene baseres på egenskaper tilskrevet det enkelte barn. Gjennom de egenskapene barn blir tilskrevet av personalet, konstruerer personalet noen forventninger knyttet til hva det enkelte barn kan eller har mulighet til å gjøre. De styringsteknikkene som brukes opptrer ikke i et vakuum, men vil være styrt av barnehagens styringsmentalitet.

8.2. Noen tanker om reguleringer for fremtiden basert på erfaringer fra fortiden

Barn og ansatte inngår i regulerende mønstre som skjer her og nå. Jeg har funnet at styringen har et *her og nå* ved at den fortløpende regulerer atferden til både barn og ansatte i barnehagen, ved at vi alle inngår i relasjoner hvor makt og motstand inngår. Samtidig argumenterer de barnehageansatte i min studie for ulike former for styring og reguleringer, blant annet ut fra behov som barn kan møte senere i livet, for eksempel det å kunne innordne seg regler på skolen. Dette er sammenfallende med funn Tullgren (2004) gjorde i sin avhandling knyttet til regulering av lek, styringen kan beskrives som fremtidsrettet. Å sette grenser for barn i barnehagen er en viktig del av oppdragelsen, og i det pedagogiske arbeidet sees det i relasjon med å skape trygghet og stabilitet for barn. Å sette grenser for barn handler både om å oppdra et individ til å klare seg i samfunnet og til å utvikle selvstendighet. De grensene personalet i barnehagen setter for barn kan være både kunnskaps- og erfaringsbaserte, men det kunnskap og erfaringene har til felles er at de er representasjoner av fortid og nåtid og ikke av fremtid. Personalets kunnskap og erfaringer handler om at deres utdanning og utdanningsnivå, egen oppdragelse og

kulturell tilhørighet, og deres egne tidligere erfaringer fra for eksempel skole, er med på å forme ulike praksiser i barnehagene. Når barnehagene er opptatte av at barn skal sitte på rumpa i samlingsstund på småbarnsavdelingene, kan dette baseres på erfaringer personalet har med å skulle sitte stille fra egen skolegang. Det samme kan valg av aktiviteter i førskolegruppen handle om. Basert på egne tidligere erfaringer fra fortiden, forberedes barna på fremtiden.

Å sette grenser handler også om sosial samhandling og å skape et godt læringsmiljø i barnehagen. Gjennom det perspektivet jeg har lest den sosiale samhandlingen, handler det også om sosiale reguleringer, og det kan ses i lys av Foucaults styringsteknologi disiplinering og styringsteknikker knyttet til styringsmentalitet (Foucault, 2000a: 332-348). Ved å bruke en slik tilnærming har jeg identifisert at personalet bruker overvåking, distribusjon og regulering som styringsteknikker for å kontrollere og regulere barnegruppen og enkeltbarn, i kombinasjon med andre teknikker som normalisering, totalisering, individualisering og eksklusjon. Dette kan knyttes opp til å styre barn og deres kropper, samtidig som aktiviteter klassifiseres som passende eller upassende. Hvilke teknikker som brukes kan variere i ulike situasjoner, men vil alltid kunne identifiseres i møter mellom mennesker og spesielt i institusjoner med læring, omsorg og oppdragelse som primære oppgaver. Samtidig har jeg vist gjennom denne studien at for å forstå reguleringer som foregår i barnehagene (i andre institusjoner eller i sosiale samspill), så må man også forstå strategier for motstand. Jeg har vist at motstand ytes og inngår som en dynamisk del av sosialt samspill og har gitt noen eksempler på det, se f.eks. delkapittel 7.3.5. Videre kan det stilles spørsmål som: «Hvilke strategier for motstand brukes, hvem bruker dem, er det noen barn eller voksne som yter lite motstand»? Men det får bli et annet prosjekt.

8.2.1. De tause kategoriene – manglende oppmerksomhet på kategorier og klassifiseringer som brukes i barnehagen

Gitt av barnehagens samfunnsmandat er det forventninger og roller i barnehagen som institusjon til hva barn skal være og gjøre når de er der. Gjennom denne studien har jeg identifisert ulike diskurser knyttet til regulering i barnehagen, både til reguleringer av barn og av ansatte. Ulike diskurser som er med på å regulere praksiser i hverdagen. En utfordring jeg har blitt oppmerksom på gjennom min studie, er at hverdagen i barnehagen

reguleres av diskurser som består av kategorier som tilsynelatende ikke finnes, men som likevel brukes klassifiserende, for eksempel som skrevet i delkapittel 5.2.6 om kategorien kjønn⁶⁹. De tause kategoriene ser ut til å inngå i personalets tatt-for-gitt-kunnskap og kan dermed få betydning for personalets diskursive praksiser.

Dette betyr at de diskursene jeg har identifisert kan bestå av kategorier og klassifiseringer som får lite eller manglende oppmerksomhet, men som samtidig får betydning for praksiser i barnehagene. Det kan virke som at det er motstand mot å innrømme bruk av enkelte kategorier som kjønn og sosial bakgrunn, samtidig som disse kategoriene ser ut til å få betydning for både personalets og barns praksiser, betydning for hva personalet tror barnet kan klare og hvilken oppførsel som forventes av det enkelte barn. Dette kan henge sammen med at det ikke inngår som akseptert verken i barnehagesammenheng eller i andre samfunnsmessige sammenhenger, å gjøre forskjell på mennesker basert på kjønn, kulturell tilhørighet, sosial bakgrunn og så videre, barnehagen skal derimot jobbe for å utjevne sosiale forskjeller, står det i barnehagelovens § 1 (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Ved å jobbe aktivt med å undersøke hvilke kategorier som får betydning for praksiser i barnehagen, kan barnehagepersonalet bidra med å utjevne forskjeller. Barnehagepersonalet vil kunne utfordre egen tatt-for-gitt-kunnskap og bli bevisste på hvilke kompetanser og kunnskap som skaper praksiser i deres barnehage. Praksiser knyttet til hvem som blir regnet innenfor normalen, hvem som blir regnet for å kunne, hvem som kan gjøre hva, hvilke foreldre som blir lyttet til og så videre

Gjennom å undersøke de diskursive praksisene som er på spill i ulike barnehager, kan både forskere og barnehageansatte få mer kunnskap om hvordan de kan skape muligheter for flere barn. Ved å undersøke hvordan barn blir klassifisert og kategorisert av personalet og hvilke betydninger det får for barnets muligheter i barnehagen, kan både ansatte og forskere identifisere regulerende mønstre i barnehagen. Det vil produseres kunnskap om hvorvidt det er barnet selv eller kategorien barnet er blitt plassert i som får betydning for de mulighetene barnet får i barnehagen. Er det for eksempel barnets kjønn eller sosiale

⁶⁹ «Rase» er en kategori det også er knyttet stillhet til, noe Camilla Eline Andersen (2015) har problematisert i sin doktoravhandling: «Mot en mindre profesjonalitet – 'Rase', tidlig barndom og Deluzeoguttariske tilblivelser».

bakgrunn som får betydning i vurderinger av barnet, eller er det barnets interesser og ferdigheter som blir gitt betydning.

Reguleringer som skjer her-og-nå får altså betydning for fremtiden på flere måter, både ved at personalet kan skape urealistiske forventninger til innholdet i skolen og ved at barn blir kategorisert og innskrevet i diskurser som både kan skape og ta fra barn muligheter og skape sosiale forskjeller. Gjennom å diskutere de diskursive forventningene personalet har til barn, kan det identifiseres hva som regnes som normalt og hva som ikke gjør det. Det kan også identifiseres hvordan barn kategoriseres og klassifiseres, og hva som inngår i de ulike kategoriene. Både kategoriene kjønn og familietilhørighet kunne gjennom slike diskusjoner ha blitt fylt med meningsinnhold og kunne dermed ha blitt gjenstand for diskusjon og refleksjon både i barnehager og i barnehagelærerutdanningen.

8.3. Avhandlingens bidrag i første omgang og inspirasjon til nye prosjekter

Denne studien har bidratt med ny empiri sett i lys av teorier knyttet til styring og styringsmentalitet. Min hensikt med denne studien var å undersøke hvordan barn i barnehagen reguleres gjennom personalets forventninger og praksiser. Det har jeg beskrevet, samtidig som jeg også har funnet at det ikke bare er barn som styres og reguleres i barnehagen, også de ansatte blir regulert og inngår i regulerende mønstre. Gjennom undersøkelser av ulike former for reguleringer i barnehagen, har jeg vist at både barn og ansatte i barnehagen inngår i gjensidige maktrelasjoner og maktnett som de spinner og som samtidig spinnes rundt dem hele tiden. Både barn og ansatte inngår i barnehagens styringsmentalitet.

Ved å belyse hvordan ulike former for regulering foregår i barnehagen, vil denne studien kunne bidra med ny kunnskap og grunnlag for refleksjon over etablerte praksiser knyttet til oppdragelse, danning og omsorg i barnehagene. Gjennom å stille spørsmål om hvilke former for reguleringer som finnes og hvordan de gjøres i de ulike barnehagene, kan etablerte, og kanskje siterende, praksiser justeres eller endres, men også beholdes.

Min hovedproblemstilling er: Hvordan foregår styring av barn og ansatte i barnehagen gjennom barnehagens styringsmentalitet? Gjennom å svare på min hovedproblemstilling har jeg også blitt mer oppmerksom på ulike forventninger knyttet til hva som inngår i diskurser om god barnehageatferd i barnehagene, men også at det blir forventet ulikt av

forskjellige barn. Ulike forventninger og krav til den enkelte kan også bidra til at barn vil oppleve å ha ulike muligheter innenfor den samme konteksten. Jeg har vist at personalets forventninger til barn kan være basert på *tause kategorier* som kjønn og familiebakgrunn. Min studie har bidratt til å trekke disse kategoriene frem i lyset slik at de kan ses, analyseres og eventuelt gjøres noe med i praksis, for eksempel knyttet til arbeidet med sosial utjevning som jeg skrev om i kapittel 5.2.7

Ulike kategoriseringer inngår som dimensjon ved de ansattes forventninger til barn, og denne studien har bidratt med perspektiver for å kunne undersøke hvilke klassifiseringer og normeringer ulike kategorier inneholder, for eksempel ved å kunne undersøke meningsinnholdet i kategorier som kjønn og familietilhørighet. Studien har også bidratt med et analyseredskap og empiri som kan tilbys andre forskere, studenter og barnehager for å analysere sosiale praksiser i barnehagen, men også andre institusjoner hvor mennesker møtes. I en ny undersøkelse kunne det ha vært interessant å undersøke nærmere *de tause kategoriene* som jeg har skrevet frem til eksplisitte kategorier fra mitt materiale fra barnehagen, og undersøkt hvilke betydninger ulike klassifiseringer og kategoriseringer får for barn i barnehagen. Ulike stedlige (situerte) praksiser er også et perspektiv som kunne vært interessant å følge videre, også sett i sammenheng med en videre utforskning av de tause kategoriene.

Avhandlingens tittel «*Full kontroll i barnehagen? – En studie av styring og styringsmentalitet*», reiser spørsmålet om kontroll i barnehagen. Gjennom min studie har jeg vist at barnehagehverdagen består av mange komplekse relasjoner og at det er mange kontrollinstanser, men full kontroll er verken mulig eller ønskelig.

9.0. Litteraturliste og vedlegg

9.1. Litteraturliste

- Ailwood, J. (2003). Governing early childhood through play. *Contemporary Issues in Early Childhood, Volume 4, Number 3*, 286-299.
- Ailwood, J. (2004). Genealogies of governmentality: producing and managing young children and their education. *31(3)*, 19-33. Hentet fra <http://eprints.qut.edu.au/6019/1/6019.pdf>
- Alaimo, S. & Hekman, S. J. (Red.). (2008). *Material feminisms*. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. oppl. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, C. E. (2015). *Mot en mindre profesjonalitet : "rase", tidlig barndom og Deleuzeoguattariske blivelser*. Stockholm University, Department of Child and Youth Studies, Stockholm.
- Askland, L. & Rossholt, N. (2009). *Kjønnsdiskurser i barnehagen: mening, makt, medvirkning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Balke, E. (1995). *Småbarnspedagogikkens historie: forbilder for vår tids barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs, 28(3)*, 801-831. doi: 10.1086/345321
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *Barnehagetilbud til alle - økonomi, mangfold og valgfrihet*. Oslo.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapt virkelighet* (F. Wiik, Overs. The Social construction of reality). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen : en sosiologisk kritikk av dømmekraften* (D. Østerberg, A. Prieur & T. Barth, Overs. La distinction critique sociale du jugement nr 9). Oslo: Pax.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt : artikler i utvalg* (A. Prieur, Overs. En Pax-bok). Oslo: Pax.
- Brenna, L. R. (2010). *Med forskertrang og lekelyst : systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn : utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 19. juni 2009 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 1. oktober 2010*. (9788258310614). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Burchell, G., Gordon, C. & Miller, P. (1991). *The Foucault effect: studies in governmentality : with two lectures by and an interview with Michel Foucault*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Burke, C. (2008). Children's visual voice in research. I P. Thomson (Red.), *Doing visual research with children and young people* (s. 23-36). London: Routledge.
- Burman, E. (2008). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (2 utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*.

- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. & Halvorsen, M. (2002). *Fra kvalitet til meningskaping: morgendagens barnehage* (M.-B. Holljen, Overs.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Davies, B. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.
- Davies, B. (2008). Re-thinking "behavior" in terms of positioning and the ethics of responsibility. I A. M. Phelan & J. Sumsion (Red.), *Critical readings in teacher education: Provoking absences* (s. 173-186). The Netherlands: Sense Publisher.
- Davies, B. (2014). *Listening to Children : Being and becoming* (Contesting Early Childhood). Hoboken: Taylor and Francis.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63. doi: 10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Dean, M. (2006). *Governmentality - Magt og styring i det moderne samfund* (K. Villadsen & I. Treebak, Overs.). Fredriksberg: Forlaget Sociologi.
- Dean, M. (2010). *Governmentality: power and rule in modern society*. London: Sage.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi elektronisk ressurs*. Hentet 3. mai 2017
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed. utg.). Los Angeles: Sage.
- Dreyfus, H. L. & Rabinow, P. (1983). *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago, [Ill.]: University of Chicago Press.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Ekholm, B., Hedin, A. & Moen, S. (1993). *Det sitter i veggene!: barnehageklimaets betydning for barns og voksnes utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaaag, M. K., Horn, E., Løge, I. K., Solheim, R. G. & Wagner, Å. K. H. (2011). *TRAS : observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: TRAS-gruppen, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Figenschou, G. (2003). *"Jeg fødte et barn, men ble ikke en mor": et "backstage" bilde av en kvinnes opplevelse av periodenda hun psykisk fødtes som mor*. Institutt for pedagogikk, Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Foucault, M. (1983). The Subject and Power. I H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Red.), *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics* (s. 208 - 226). Chicago, [Ill.]: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1999a). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970* (E. Schaanning, Overs.). Oslo: Spartacus.
- Foucault, M. (1999b). *Galskapens historie i opplysningens tidsalder* (F. Engelstad & E. Falkum, Overs.). Oslo: Gyldendal.
- Foucault, M. (1999c). *Seksualitetens historie I - Viljen til viten* (E. Schaanning, Overs.). Oslo: EXIL.
- Foucault, M. (2000a). Governmentality (R. Hurley & others, Overs.). I J. D. Faubion (Red.), *Power - Essential works of Foucault 1954-1984* (s. 201-222). New York: The New Press.
- Foucault, M. (2000b). The subject and power (R. Hurley & Others, Overs.). I J. D. Faubion (Red.), *Power - Essential works of Foucault 1954-1984* (s. 326-348). New York: The New Press.

- Foucault, M. (2002a). *Archaeology of knowledge* (A. M. Sheridan Smith, Overs.). London: Routledge.
- Foucault, M. (2002b). *Archaeology of knowledge* (L'archéologie du savoir). London: Routledge.
- Foucault, M. (2002c). *Forelesninger om regjering og styringskunst* (I. B. Neumann, Overs.). Oslo: Cappelen akademisk.
- Foucault, M. (2002d). *Forelesninger om regjering og styringskunst* (I. B. Neumann, Overs.). Oslo: Cappelen akademisk.
- Foucault, M. (2006). *Tingenes orden: en arkeologisk undersøkelse av vitenskapene om mennesket* (K. O. Eliassen, Overs.). Oslo: Spartacus.
- Foucault, M. (2008). *Overvåkning og straff: det moderne fengsels historie* (D. Østerberg, Overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Foucault, M., Dreyfus, H. L. & Rabinow, P. (1983). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics* (2 utg.). Chicago: The University of Chicago.
- Foucault, M. & Gordon, C. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and Other Writings 1972-1977* (C. Gordon, L. Marshall, J. Mepham & K. Soper, Overs.). New York: Pantheon Books.
- Franck, K. (2014). *Constructions of Children In-Between Normality and Deviance in Norwegian Day-care Centres*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norsk senter for barneforskning.
- Førde, A., Kramvig, B., Berg, N. G. & Dale, B. (Red.). (2013). *Å finne sted : metodologiske perspektiver i stedsanalyser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266 - 275.
- Germeten, S. (2002). *Grenser for undervisning?* (50). Stockholm: HLS förlag.
- Gore, J. (1998). Disciplining Bodies: On the Continuity of Power Relations in Pedagogy. I T. S. Popkewitz & M. Brennan (Red.), *Foucault's challenge: Discourse, knowledge and power in education* (s. 231-251). New York and London: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (Carpe). København: Gyldendal.
- Guneriusen, W. (1999). *Å forstå det moderne: framskrittstro, rasjonalitet, ambivalens og irrasjonalitet i diskursen om modernitet*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Haavind, H. (2000). *Kjønn og fortolkende metode : metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hall, S. (2001). Foucault: Power, Knowledge and Discourse. I M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Red.), *Discourse theory and practice : a reader* (s. 72-81). London: Sage.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (T. M. Anderssen & A. Sjøbu, Overs. 2 utg. Ethnography principles in practice). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Haugen, S., Røthle, M. & Løkken, G. (2005). *Småbarnspedagogikk: fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Henriques, J., Holloway, W., Urwin, C., Venn, C. & Walkerdine, V. (2002). Selections from Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity. *Feminism & Psychology*, 12 (4), 427-431. doi: 10.1177/0959353502012004003
- Hultqvist, K. & Dahlberg, G. (2001). *Governing the child in the new millennium*. New York: RoutledgeFalmer.
- Jaffe, A. (2006). Transcription in practice: Nonstandard orthography. *Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 163-183.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.

- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kolle, T., Larsen, A. S. & Ulla, B. (2010). *Pedagogisk dokumentasjon: inspirasjoner til bevegelige praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Krogstad, A., Hansen, G. K., Høyland, K. & Moser, T. (Red.). (2012). *Rom for barnehage: flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/hl-20050617-064.html#map0>
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *St.meld. nr. 16 (2006-2007): ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Kunnskapsdepartementet. (2011a). *FOR 2006-03-01 nr 266: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060301-0266.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2011b). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/hl-20050617-064.html#map0>
- Kunnskapsdepartementet. (2011c). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Regjeringen.no Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rammeplan_2011/KD_bokmal_Rammeplan_2011_web.pdf.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld.St.19 (2015-2016): Tid for lek og læring - bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg. Interview[s] learning the craft of qualitative research interviewing). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvidal, T. (2013). *Semiotikk i stedsanalyser*. I N. G. Berg, B. Dale, A. Førde & B. Kramvig (Red.), *Å finne sted*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lather, P. (2007). *Getting lost feminist efforts toward a double(d) science* (SUNY series, second thoughts). Albany: Albany: State University of New York Press.
- Laws, C. & Davies, B. (2000). Poststructuralist theory in practice: Working with "behaviourally disturbed" children. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(3), 205-221. doi: 10.1080/09518390050019631
- Lemke, T. (2002). Foucault, Governmentality, and Critique. *Rethinking Marxism*, 14(3), 49-64. doi: 10.1080/089356902101242288
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd: dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. (33), HLS förlag, Stockholm.
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis* (A. Sjøbu, Overs.). Bergen: Fagbokforl.
- Lenz Taguchi, H., Moss, P. & Dahlberg, G. (2010). *Going beyond the theory : practice divide in early childhood education : introducing an intra-active pedagogy* (Contesting early childhood 7). London: Routledge.

- Løkken, G. & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Løvlie, L. (2013). Rousseau i våre hjerter. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 2(1), 1-20.
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: applying poststructural ideas*. London: RoutledgeFalmer.
- Midtlyng, J. (2009). *Rett til læring : utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 29. juni 2007 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 2. juli 2009*. (9788258310331). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Mikaelsson, L., Kraft, S.-E. & Børtnes, J. (2004). *Kampen om kroppen : kulturanalytiske blikk på kropp, helse, kjønn og seksualitet* (Kulturstudier nr. 37). Bergen: Program for kulturstudier, Norges forskningsråd, Høyskoleforlaget.
- Miller, P. & Rose, N. (2008). *Governing the present: administering economic, social and personal life*. Cambridge: Polity.
- Mills, S. (2003). *Michel Foucault* (Routledge critical thinkers). London: Routledge.
- Morss, J. R. (1995). *Growing critical: alternatives to developmental psychology*. London: Routledge.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping* (A. Solli & T. T. Jansen, Overs.). Oslo: Pedagogisk forum.
- Nordtømme, S. (2012). Muligheter i mellomrom! I A. Krogstad, G. K. Hansen, K. Høyland & T. Moser (Red.), *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 213-227). Bergen: Fagbokforlaget
- Nordtømme, S. (2015). En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 10(0). doi: 10.7577/nbf.1429
- Nordtømme, S. (2016). *På vei mot en rom(s)lig pedagogikk : en fortolkende studie av barns lekeerfaringer med rom og materialitet*. (nr. 1), Høgskolen i Sørøst-Norge, Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap, Kongsberg.
- Petersen, K. S. (2015). *Mobning i en børnehavesammenheng*. (ph.d. - afhandling), Roskilde Universitet, Roskilde.
- Pink, S. (2003). Interdisciplinary agendas in visual research: re-situating visual anthropology. *Visual Studies*, 18(2), 179-192. doi: 10.1080/14725860310001632029
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M. & Manger, A. (2009). *Det lekende, lærende barnet: i en utviklingspedagogisk teori*. Oslo: Universitetsforl.
- Rabinow, P. & Rose, N. (2003). Foucault today. I P. Rabinow & N. Rose (Red.), *The essential Foucault : selections from The essential works of Foucault, 1954-1984*. New York: New Press.
- Rose, N. (1999). *Governing the soul: the shaping of the private self*. London: Free Association Books.
- Rose, N., O'Malley, P. & Valverde, M. (2006). Governmentality. *Annual Review of Law and Social Science*, 2, 83-104. doi: 10.1146
- Rossholt, N. (2006). *Temahefte om likestilling i det pedagogiske arbeidet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Rossholt, N. (2012). *Kroppens tilblivelse i tid og rom: Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen*. (Doctoral theses at NTNU, ISSN 1503-8181; 2012:303), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hentet fra <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:no:ntnu:diva-19559>

- Rønbeck, A. E. (2012). *Inspirert av Foucault: diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sagberg, S. & Steinholt, K. (2003). *Barnet konstruksjoner av barn og barndom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser: Horisontalt fremforhandlet innflytelse*. (Doctoral Thesis), NTNU, Trondheim. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/269076>
- Sandvik, N., Johannesen, N., Larsen, A. S., Nyhus, M. R. & Ulla, B. (2016). *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner : læring møter filosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologi: utvikling i en forandret verden*. København: Hans Reitzel.
- Statistisk sentralbyrå, S. (2016). Barnehager, 2015, endelige tall. Hentet fra <https://ssb.no/262631/barnehager-barn-og-ansatte-etter-fylke>
- Steinholt, K. (1999). *Lett som en lek?: ulike veivalg inn i leken og representasjonenes verden*. Trondheim: Tapir.
- Søndergaard, D. M. (2000). Desabiliserende diskursanalyse : veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Søndergaard, D. M. (2005). At forske i komplekse tilblivelser : kulturanalytiske, narrative og poststrukturalistiske tilgange til empirisk forskning. I T. Bechmann Jensen & G. Christensen (Red.), *Psykologiske og pædagogiske metoder : kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag
- Søndergaard, D. M. (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 33(3), 355-372. doi: 10.1080/01425692.2012.662824
- Thomson, P. (2008). *Doing visual research with children and young people*. London: Routledge.
- Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*. (no. 10), Området för lärarutbildning, Malmö högskola, Malmö.
- Ulla, B. (2015). *Arrangement av kropp, kraft og kunnskap : ein studie av profesjonsutøvinga til barnehagelæraren*. (nr. 238), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Ulleberg, H. P. (2006). *Et vidløftig sted: en analyse og diskusjon av skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet* (2006:172). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for førskolelærerutdanning*. Oslo: Regjeringen. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/L%C3%A6rer/Rammeplan%20FLU2009.pdf>
- Vestby, G. M. (1999). Konferanserapport: "Paradigmeskifter i barneforskning – skiftende syn på barn og barndom". Foredrag på konferansen "Hvis barndommen var børsnotert...". *Ariadnes årbok*.
- Webster-Stratton, C., Solberg, M. H., Okstad, K. A. & Gröhn, H. (2007). *De utrolige årene : en veiledning i problemløsning for foreldre med barn i alderen 2-8 år* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Zieleniec, A. J. L. (2007). *Space and social theory*. Los Angeles: Sage.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt : etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk: etikk og demokrati i pedagogisk arbeid* (A. Manger, Overs.). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Kvittering på melding om behandling av personopplysninger

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Herald 18-Fagers gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 58 58
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 502 321 801

Gøril Fjenshov
Avdeling for pedagogiske og humanistiske fag
Høgskolen i Finnmark
Pollums vei
9509 ALTA

Vår dato: 23.03.2009 Vår ref.: 79787/21 LT Dens dato: Dens ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.08.2008. Meldingen gjaldt prosjektet:

19787 *Hvordan er barnas opplevde forventninger i den sosiale konteksten med på å påvirke deres utdeling og læring i barnehagen*
Behandlingsansvarlig: *Høgskolen i Finnmark, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig: *Gøril Fjenshov*

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 19.06.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf 55 58 33 77
Vedlegg: Prosjektvurdering

Vedlegg 2: Transkripsjonsnøkkel for intervju og videoobservasjon

Markering av ikke-tale, f.eks. latter eller at det er noe jeg ikke hører, settes i parentes:

(ler) (noe jeg ikke hører)

Markering av korte opphold i talen eller ufullstendige setninger: ...

Markering av pauser: (...)

Markering av lengre pauser (f.eks. hvis informanten trenger tid til å tenke seg om): (fra tid ut i intervju) ---(til tid ut i intervju)

Passasjer i intervjuet hvor samtalen glir ut i temaer som ikke har med intervjuet å gjøre, blir markert med: **linjeskift** (fra tid ut i intervju) ----- (til tid ut i intervju)

Markering av at lyden holdes skjær ved å forlenge ordet: *Jaaa, sååå*

I den første transkripsjonen settes innskutte setninger fra forsker eller informant inn under den avbrutte setningen:

K: ja, at når det går litt over styr, så vet dem det, men de er snar å springe til og finne på andre ting og ...

F: ja, for de er jo små, så jeg tenker hvor ...

I eksempler i tekst i avhandlingen settes de inn i parenteser:

K: ja, at når det går litt over styr, så vet dem det, men de er snar å springe til og finne på andre ting og (ja, for de er jo små, så jeg tenker hvor)

I den første transkripsjonen bruker jeg i hovedsak bokmål (se kapittel 3.5.6), men med spesielle dialektuttrykk markert med *kursiv*, og jeg bruker talespråkstrukturen.

I eksemplene i tekst i avhandlingen har jeg oversatt talespråkstrukturen til skriftspråkstruktur (se argumentasjon for dette i kapittel 3.5.6.)

I eksemplene i tekst markerer jeg der jeg har tatt bort tekst som ikke ble regnet som relevant for svaret med: [...]

Vedlegg 3: Informasjon om og samtykkeskjema til foreldre/foresatte i barnehagene

Informasjon om og samtykkeskjema til foreldre/foresatte i barnehagene som er med i forskningsprosjektet «Hvordan opplever barna forventninger fra den sosiale konteksten, og hvordan påvirker det deres utvikling og læring i barnehagen?»

I forbindelse med min stilling som stipendiat på førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Finnmark, skal jeg gjennomføre et ph.d.- prosjekt (doktorgradsprosjekt) om hvordan barn opplever og tilpasser seg til de voksnes forventninger til dem i barnehagen. Hensikten med prosjektet er å undersøke om det er sammenheng mellom det de ansatte forventer av barna, og det barna gir uttrykk for at de tror det blir forventet av dem. Målet er å bidra til økt forståelse for barns opplevelse av barnehagen, og hvordan våre forventninger til barna er med på å påvirke deres utvikling og læring. I forbindelse med dette ph.d.- prosjektet vil jeg gjennomføre et feltarbeid i samarbeid med (...) barnehage og studenter ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Finnmark. Feltarbeidet vil være tredelt, men i alle tre delene vil hvilke forventninger som stilles til barn ha fokus.

I den første delen, ønsker jeg å forske og filosofere sammen med barn. Jeg vil bruke film, bilder, egne observasjoner og barnas egne fortellinger fra barnehagehverdagen som utgangspunkt for samtaler med barn. Bildene som jeg tenker å bruke, vil jeg at barna selv skal ta i barnehagen for å dokumentere hva de er opptatt av. I del 2 vil jeg gjennomføre samtaler og intervju med de ansatte i barnehagen, også her kan det bli aktuelt å bruke film, bilder og fortellinger. Jeg ønsker å få vite mer hvordan de ser på barn og barndom, og hvilke forventninger de selv opplever at de har til barna I del 3 ønsker jeg at studentene ved førskolelærerutdanningen skal være deltakende. De skal gjennom samtaler og observasjoner av samspill mellom barn og voksne i barnehagen, dokumentere og vurdere hvordan innholdet i barnehagen er med på å skape forventninger i den sosiale konteksten.

Barnehagen deres barn går i, har knyttet seg opp til prosjektet og feltarbeidet, men for å kunne gjennomføre del 1 i feltarbeidet, trenger jeg samtykke fra dere foreldre/foresatte for at deres barn skal kunne delta. Det er helt frivillig å delta i feltarbeidet og som deltaker(e) kan du/dere på hvilket som helst tidspunkt gi beskjed om at deres barn vil trekke seg uten å måtte begrunne dette nærmere. Det gjøres oppmerksom på at selv om

jeg får deres samtykke, så vil jeg ikke benytte barn i feltarbeidet som ikke ønsker det selv. Som dere vil se på samtykkeskjemaet, så er det mulig å reservere seg for hele eller deler av feltarbeidet.

Det vil ikke bli benyttet andre personopplysninger enn alder og kjønn i undersøkelsen. Alle navn vil være anonymisert, og bilder, film og lydopptak hvor personer kan identifiseres er kun tenkt benyttet som utgangspunkt for samtaler i barnehagen og av forsker (sammen med evt. veileder) for videre arbeid med ph.d.- prosjektet. Dersom annen bruk skulle bli aktuell, vil dette kun bli benyttet etter avtale. Dere som foreldre/foresatte vil da bli kontaktet direkte og forespurt.

Resultatene av studien vil bli publisert som gruppedata, uten at den enkelte kan gjenkjennes. Prosjektet vil ikke ha fokus på enkeltpersoner, men på gruppen. Opplysninger om kjønn, om det er barn eller ansatte som uttaler seg er relevant for prosjektet. Det utelukkes ikke at ansatte og foreldre som har kjennskap til barnehagen vil kunne identifisere utsagn og personer, men alle opplysninger er i utgangspunktet anonymisert.

Arbeidet med ph.d.- prosjektet forventes å være avsluttet til jul 2012, mens feltarbeidet vil foregå i deres barnehage våren 2009. Alle data vil være anonymisert og bilder/filmopptak vil være slettet senest 31. desember 2012. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Det gjøres oppmerksom på at forsker og andre som deltar i undersøkelsene til prosjektet er underlagt taushetsplikt og at data behandles konfidensielt. Har dere spørsmål i forbindelse med denne henvendelsen, eller ønsker å bli informert om resultatene fra undersøkelsen når de foreligger, kan dere gjerne ta kontakt med meg på adressen under, eller på e-post: gorilf@hifm.no

Med vennlig hilsen
Gøril Figenschou
Høgskolelektor i pedagogikk (Fra 01.01.09, Stipendiat ved Førskolelærerutdanningen)
Høgskolen i Finnmark
9509 Alta
78450117

Samtykkeerklæring (leveres til barnehagen):

Jeg/vi har mottatt informasjon om prosjektet «**Hvordan opplever barna forventninger fra den sosiale konteksten, og hvordan påvirker det deres utvikling og læring i barnehagen?**»

og mitt/ mine, vårt/våre barn:

.....

Avdeling(er) i barnehagen:.....

kan delta i prosjektets feltarbeid: Ja Nei

Ved samtykke:

Barnet/ barna kan delta i hele feltarbeidet: Ja Nei

Dersom nei, skal barnet reserveres fra:

Å ta bilder (og bli tatt bilder av) i hverdagssituasjoner og samtale rundt dem? ja nei

Å bli filmet i hverdagssituasjoner? ja nei

Å fortelle og samtale rundt livet i barnehagen? ja nei

Evt. annet:

.....

.....

.....

Jeg/vi er gjort kjent med at alle navn vil være anonymisert, og bilder, film- og lydopptak hvor personer kan identifiseres er kun tenkt benyttet som utgangspunkt for samtale i barnehagen og av forsker (sammen med evt. veileder) for arbeid med prosjektet.

Dersom annen bruk skulle bli aktuell, vil dette kun bli benyttet etter avtale ved at vi som foresatte/foreldre vil bli kontaktet direkte og forespurt.

Jeg/vi er også gjort kjent med at selv om vi som foreldre/foresatte har samtykket, så avgjør barnet selv om det vil delta. Det er frivillig for barnet å delta.

Signatur (foresatte/foreldre)

Telefonnummer

Vedlegg 4: Informasjon til de ansatte i barnehagene om forskningsprosjektet

Informasjon til de ansatte i barnehagene om forskningsprosjektet: «Hvordan opplever barna forventninger fra den sosiale konteksten, og hvordan påvirker det deres utvikling og læring i barnehagen?»

I forbindelse med min stilling som stipendiat på førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Finnmark, skal jeg gjennomføre et ph.d.- prosjekt (doktorgradsprosjekt) om hvordan barn opplever og tilpasser seg til de voksnes forventninger til dem i barnehagen. Hensikten med prosjektet er å undersøke om det er sammenheng mellom det de ansatte forventer av barna, og det barna gir uttrykk for at de tror det blir forventet av dem. Målet er å bidra til økt forståelse for barns opplevelse av barnehagen, og hvordan våre forventninger til barna er med på å påvirke deres utvikling og læring. I forbindelse med dette ph.d.- prosjektet vil jeg gjennomføre et feltarbeid i samarbeid med (navn)barnehage og studenter ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Finnmark.

Feltarbeidet vil være tredelt, men i alle tre delene vil hvilke forventninger som stilles til barn ha fokus.

I del 1 ønsker jeg å forske og filosofere sammen med barn. Jeg vil bruke film, bilder, egne observasjoner og barnas egne fortellinger fra barnehagehverdagen som utgangspunkt for samtaler med barn. Bildene som jeg tenker å bruke vil jeg at barna selv skal ta i barnehagen for å dokumentere hva de er opptatt av.

I del 2 vil jeg gjennomføre samtaler og intervju med de ansatte i barnehagen, også her kan det bli aktuelt å bruke film, bilder og fortellinger. Jeg ønsker å få vite mer hvordan de ser på barn og barndom, og hvilke forventninger de selv opplever at de har til barna. Jeg vil også finne ut av hvordan de ansatte definerer sin egen rolle som voksenpersoner, da sett i forhold til barns medvirkning.

I del 3 ønsker jeg at studentene ved førskolelærerutdanningen skal være deltakende. De skal gjennom samtaler, observasjoner og dokumentasjon av samspill mellom barn og voksne i barnehagen, dokumentere og vurdere hvordan innholdet i barnehagen er med

på å skape forventninger i den sosiale konteksten. Studentenes arbeid vil ha utgangspunkt i plan for praksis for førskolelærerutdanningen, samt teoristudier i forhold til barns medvirkning, dokumentasjon, planlegging og vurdering.

Barnehagen har knyttet seg opp til prosjektet og feltarbeidet, men styrer vil i samråd med den enkelte ansatte, personalgruppen, vurdere hvem som skal være deltakende i feltarbeidet. Det er helt frivillig å delta og som enkelt deltaker kan du på hvilket som helst tidspunkt trekke deg uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom hele barnehagen ønsker å trekke seg ut av prosjektet, er det derimot ønskelig med en diskusjon om en kursendring kan gjøre at prosjektet likevel kan gjennomføres.

Det vil ikke bli benyttet andre personopplysninger enn alder og kjønn i undersøkelsen. Alle navn vil være anonymisert, og bilder, film- og lydopptak hvor personer kan identifiseres er kun tenkt benyttet som utgangspunkt for samtale i barnehagen og av forsker (sammen med evt. veileder) for arbeid med prosjektet. Dersom annen bruk skulle bli aktuell, vil dette kun bli benyttet etter avtale med foreldre/foresatte og den enkelte ansatte.

Resultatene av studien vil bli publisert som gruppedata, uten at den enkelte kan gjenkjennes. Prosjektet vil ikke ha fokus på enkeltpersoner, men på gruppen. Opplysninger om kjønn, om det er barn eller ansatte som uttaler seg er relevant for prosjektet. Det utelukkes ikke at ansatte og foreldre som har kjennskap til barnehagen vil kunne identifisere utsagn og personer, men alle opplysninger er i utgangspunktet anonymisert.

Arbeidet med ph.d.- prosjektet forventes å være avsluttet til jul 2012, mens feltarbeidet vil foregå i deres barnehage våren 2009. Alle data vil være anonymisert og bilder/filmopptak vil være slettet senest 31. desember 2012.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Det gjøres oppmerksom på at forsker og andre som deltar i undersøkelsene til prosjektet er underlagt taushetsplikt og at data behandles konfidensielt.

Har dere spørsmål i forbindelse med denne henvendelsen, kan dere gjerne ta kontakt med meg på adressen under, eller på e-post: gorilf@hifm.no. Barnehagene vil bli

informert om resultatene når de foreligger.

Med vennlig hilsen

Gøril Figenschou
Høgskolelektor i pedagogikk
Høgskolen i Finnmark
9509 Alta
78450117

Vedlegg 5: Intervjuguide pedagogiske ledere/førskolelærer/støttepedagog

Innledende spørsmål:

1. Hva er din tittel i barnehagen?
2. Hvor lenge har du jobbet som det?
3. Har du jobbet i andre barnehager enn denne?

Om det å være pedagogisk leder:

1. Når noen spør hva førskolelærerjobben går ut på, hva svarer du da?
2. Hva legger du i å være pedagogisk leder for voksne i barnehagen?
3. Hva legger du i å være pedagogisk leder for barn?
4. Hva opplever du som mest givende i ditt arbeid?
5. Er det noe du opplever som frustrerende?
6. Hva er viktigst for deg i hverdagen i barnehagen?
7. Hva synes du er artigst av alt i din jobb?
8. Får du gjort mye av det?
9. Kan du si noe om forventninger du har til assistentene?

Om barna:

1. Hvilke forventninger opplever du at du har til barna?
2. Har du ulike forventninger til ulike barn?
3. Hva bygger du disse forventningene på?
4. Hvordan kommer disse forventningene til uttrykk i hverdagen?
5. Hvordan tror du barn vil beskrive deg?
6. Opplever du at du er en viktig person for barna i barnehagen?
7. Hva tror du barna synes er morsomt å gjøre i barnehagen?
8. Hva tror du barna ikke liker å gjøre i barnehagen?
9. Hva synes du er artig å gjøre sammen med barna i barnehagen?
10. Kan du si noe om hvordan dere jobber med barns medvirkning?
11. Tror du barna opplever at de har medvirkning i hverdagen?

Om læring:

1. Kan du si noe om hva som er viktig for deg i forhold til barns læring i barnehagen?
2. Hvordan planlegger dere læringsprosesser for det enkelte barn – og for gruppen?
3. Hvordan vet dere om barna har lært det som dere har satt som mål?
4. Hvordan dokumenterer dere det?
5. Evt. på hvilke områder?

Vedlegg 6: Intervjuguide fagarbeidere/assistenter/vikarer i barnehagen

Innledende spørsmål:

1. Hva jobber du som i barnehagen?
2. Er du fast ansatt?
3. Hvor lenge har du jobbet som fagarbeider/assistent/vikar?
4. Har du jobbet i andre barnehager enn denne?

Om det å være assistent:

1. Hva legger du i å være fagarbeidere/assistenter/vikarer i barnehagen?
2. Hva opplever du som mest givende i ditt arbeid?
3. Er det noe du opplever som frustrerende?
4. Hva er viktigst for deg i hverdagen i barnehagen?
5. Hva synes du er artigst av alt i din jobb?
6. Får du gjort mye av det?
7. Kan du si noe om forventninger du har til de du jobber sammen med?

Om barna:

1. Hvilke forventninger opplever du at du har til barna?
2. Har du ulike forventninger til ulike barn?
3. Hva bygger du disse forventningene på?
4. Hvordan kommer disse forventningene til uttrykk i hverdagen?
5. Hvordan tror du barn vil beskrive deg?
6. Opplever du at du er en viktig person for barna i barnehagen?
7. Hva tror du barna synes er morsomt å gjøre i barnehagen?
8. Hva tror du barna ikke liker å gjøre i barnehagen?
9. Hva synes du er artig å gjøre sammen med barna i barnehagen?

(Om læring:

1. Er du med på å planlegge læringsprosessene i barnehagen?
2. Kan du si noe om hva som er viktig for deg i forhold til barns læring i barnehagen?
3. Hvordan planlegger dere læringsprosesser for det enkelte barn – og for gruppen?
4. Hvordan vet dere om barna har lært det som dere har satt som mål?
5. Hvordan dokumenterer dere det?
6. Kan du si noe om hvordan dere jobber med barns medvirkning?
7. Tror du barna opplever at de har medvirkning i hverdagen?
8. Evt. på hvilke områder?)