

Førord

Jeg ønsker å takke min arbeidsgiver for permisjon fra jobb slik at jeg kunne realisere drømmen om å fordype meg i et mastergradsarbeid. Takk til min veileder Monica, for veiledning, råd, nye perspektiver og litteraturtips. Din interesse for arbeidet mitt og alle mailer med ideer og tips har vært til stor støtte. Takk til min samboer Vegard for teknisk bistand til videoopptak, overføring og sikker lagring. Takk til styrer ved barnehagen jeg observerte i for at jeg fikk komme. Takk til pedagogisk leder ved avdelingen jeg fikk komme på, og øvrige personale, for at dere tok så godt i mot meg og lot meg få se og filme hverdagen deres. Og takk for innspill og tanker gjennom intervju og andre samtaler i løpet av feltarbeidet. Takk til alle foreldre som tok positivt i mot henvendelsen min. Og takk til barna som lot meg ta del i, og observere deres hverdagsliv i barnehagen. Takk til Solvor ved biblioteket for veiledning i litteratursøk. Takk til mamma og pappa for korrekturlesning. Og når prosessen gikk som tyngst, takk til mine medstudenter Elise, Rina, Trine, Mette, Line og Gunilla for luncher med diskusjoner og oppløftende ord.

Trondheim, 29. oktober 2017

Kari Lise Stensby

Innhold

Forord	1
1.0 Innledning	5
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.....	6
1.2 Syn på barn.....	7
1.3 Tidligere forskning.....	8
1.4 Oppgavens oppbygging	10
2.0 Teoretisk forankring	13
2.1 Fenomenologi.....	13
2.2 Fellesskap	15
2.3 Teorier om humor og glede	17
Humor.....	17
Latter.....	19
Glede.....	20
Smil	21
3.0 Metode	23
Videoobservasjon	25
Feltnotater	26
Gruppeintervju	26
3.1 Gjennomføring av studien, utvalg og adgang.....	27
3.2 Transkripsjon og analyse.....	29
3.3 Forskerens rolle	32
3.4 Ethiske betraktninger.....	33
3.5 Kvalitet i kvalitativ forskning.....	35
3.6 Metodekritikk	37
4.0 Funn	41
4.1 Kjennetegn for situasjoner med humor og glede.....	41
Kroppslig humor	41
Språklig humor	43
Humorens publikum	44
Humor som pedagogisk virkemiddel.....	46
4.2 Latter og smil som invitasjon til fellesskap.....	48
4.3 Å være utenfor fellesskapet.....	52
5.0 Avsluttende drøfting	55
5.1 Studiens funn i lys av tidligere forskning	55
5.2 Latter som drivkraft.....	56
5.3 Utenforskap	57
5.4 Pedagogiske implikasjoner	59
5.5 Veien videre	60
Kilder	63
Vedlegg	67
Vedlegg 1: Prosjektvurdering fra NSD	67
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foreldre	69
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	70
Vedlegg 4: Informasjonsskriv til styrer og ansatte.....	71
Vedlegg 5: Samtykkeskjema ansatte	72

1.0 Innledning

I antikken ble mennesket definert på måter som har vært førende for all senere tenkning. Mennesket ble for eksempel omtalt som et sosialt vesen, et tenkende vesen og et åndsvesen. Men én beskrivelse fra sen-antikken har fått mindre berømmelse enn disse andre: mennesket som et lattermildt vesen, *zoon gelastikon* (Aarnes & Wyller i Bergson¹, 1900/1971, s. 7²). Selv om *zoon gelastikon* har fått mindre oppmerksomhet enn disse andre, vil nok de aller fleste kunne finne rikelig med eksempler på *det lattermilde mennesket* fra sitt eget liv. Her er en av mine lattermilde opplevelser:

På en reise i London var jeg på vei opp fra en T-banestasjon. Rulletrappene stod stille. Alle passasjerene stilte seg i kø ved heisen, som ble fylt til randen for hver tur opp. Vel inne i heisen var det en hund som fanget alles oppmerksomhet. Den var liten og satt på "sin eiers" arm, men den bjeffet. Små rytmiske bjeff, men med en overraskende høy styrke til den lille hundekroppen. Det komiske i situasjonen kom snikende og økte i takt med de gjentakende bjeffene. Smil, fnising og latter bølget gjennom heisen. For et øyeblikk var den fremmede massen av folk blitt en gruppe med et felles fokus, noe knyttet oss sammen. Så gikk heisdøren opp, og vi var igjen blitt en fremmed masse som vandret ut i Londons gater.

Humor og latter kan knytte mennesker sammen. Eksempelet viser at man trenger ikke engang kjenne hverandre på forhånd, latter kan oppstå helt uventet. Alle i heisen ble oppmerksomme på hundens bjeff. Vi hadde et felles fokus. Vi lo av det samme, og vi lo sammen. Det oppstod et *felleskap*.

I startfasen på dette prosjektet ville jeg se nærmere på humoristiske øyeblikk i barnehagen. Jeg var fascinert over hvordan slike øyeblikk kunne skape et fellesskap, der alle barn kan delta, uansett størrelse på ordforråd. Innen arkitekturen er *genius loci*, stedets ånd, et kjent begrep. Jeg var på jakt etter det som kanskje kan kalles *genius communicare*, kommunikasjonsens ånd, i humorfellesskapet. Jeg startet jakten på smil og latter.

¹ Originalverket *Le Rire* ble utgitt i 1900, Eva Wyllers oversettelse fra 1971 er brukt her.

² APA 6, s. 171 oppmuntrer til å henvise til sidetall eller paragraf også ved omskriving/indirekte sitat. Jeg har

² APA 6, s. 171 oppmuntrer til å henvise til sidetall eller paragraf også ved omskriving/indirekte sitat. Jeg har gjort dette så langt det har vært mulig. I drøftingsdelen har jeg derimot valgt å utelate sidetall når det henvises til teori jeg allerede har oppgitt sidetall for i teori- eller metodedel.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Hver høst preges hverdagen på småbarnsavdelingene i barnehagen av at nye barn starter i barnehagen for aller første gang. Dager og uker brukes på tilvenning. Barna skal bli kjent med de voksne og andre barn, og venne seg til en ny hverdag med andre rammer og strukturer enn de er vant med i familien. Noen er stille den første tiden, leker og prater ikke så mye, men de ser og observerer barn og voksne. Andre kan gråte eller vandre rundt. Utover høsten blir de fleste barn trygge i barnehagen. De stille, stive kroppene mykner opp og deltar i lek og samspill. Når jeg hører et av de nye barna, for aller første gang, le en ordentlig, hjertelig latter, høyt og rungende er det som en magisk nøkkel har åpnet et nytt rom. En latter som hvisker om barnets gryende trygghet i barnehagen.

Om, og når, barn starter i barnehage varierer i ulike kulturer og innad en kultur over tid (Corsaro, 1997, s.97). I Norge har det de siste årene vært en endring i når barna starter i barnehagen. I 2006 gikk 61,8% av landets 1-2 åringer i barnehage, mens i 2016 har andelen 1-2 åringer økt til 82%. Barn i alderen 1–2 år var de som hadde størst økning i dekningsgrad i 2016, sammenlignet 2015 (SSB, 2017). Dette stiller større krav til barnehagelærere og andre ansatte i barnehagen sin kompetanse i arbeid med de minste barna. Oppstart i barnehage er en stor forandring i et barns liv. Det innebærer at de må bevege seg utenfor familien på egenhånd. De skal ta del i et annet fellesskap, barnehagefellesskapet. Barnehagealderen er en periode i et menneskes liv som er preget av store og betydningsfulle endringer. I disse årene gjør barna fundamentale og skjellsettende erfaringer. I sosialt samspill med andre opplever de hvordan de selv virker på verden og hvordan verden responderer og virker på dem (Moser, 2013, s. 80).

Det kan virke banalt å skrive om humor. Men hvis man går nærmere inn på fenomenet vil man kanskje finne at latter og munterhet er mer betydningsfullt enn vi først tenker. Mitt bidrag hviler ikke på en forventning om at alle barn skal være glade til en hver tid. Mange barn er i barnehagen det meste av sin våkne tid. Her leves livet, med *alle* sine følelser og sinnsstemninger. Likevel finns det argumenter for å gi humoren større plass i pedagogisk arbeid. *I tillegg* til å bekjempe problemer kan det også være verd å satse på de positive livskraftene (Søbstad, 2006, s. 12). I den nye rammeplanen for barnehagen står det under avsnittet om livsmestring og helse at barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon. Barnas fysiske og psykiske helse skal fremmes, og barnehagen skal bidra til barnas

trivsel, mestring og følelse av egenverd (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Dette er et arbeid som vil trenge en bred tilnærming. Fokus på glede og humor kan være en *del* av dette arbeidet. Erfaringer med glede og humor kan ha stor betydning, ikke minst når livet er vanskelig (Søbstad, 2006, s. 12). Gjennom en vekselvirkning mellom datainnsamling, analyse og tolkning av dataene har problemstillingen endret seg underveis i prosjektet og tilslutt blitt utformet som dette:

Hva kjennetegner situasjoner med humor og glede på en småbarnsavdeling, og hvordan kan barn bruke humor i etablering av fellesskap?

Begrepene *humor*, *glede* og *fellesskap* blir utdypet i egne avsnitt. Når det gjelder *fellesskap* har jeg inkludert situasjoner som har utspilt seg mellom barn (barn-barn), og mellom barn og voksne (barn-voksen). Spesielt opp til treårsalder har barna mye av sitt fokus rettet mot de voksne i barnehagen (Nærland i Kvello, 2013, s. 26). Derfor ønsket jeg ikke å utelukke barn-voksen-relasjoner fra studien, men den har en hovedvekt på barn-barn-relasjoner. I en *helhetlig* småbarnspedagogikk må fokus på relasjoner mellom barna gå hånd i hånd med fokus på relasjonen mellom de voksne og barna. Ensidig vekt på voksen-barn-relasjonen kan betraktes som *halv* (Løkken, 2004, s. 6). I forhold til *hvordan barn kan bruke humor i etableringen av fellesskap* har jeg fokusert på hvordan barna kan opprette, entre og opprettholde fellesskap.

1.2 Syn på barn

Barndom konstrueres gjennom den historiske, kulturelle og politiske konteksten den inngår i (Korsvold, 2008, s. 18). Synet på barn og oppdragelse er i endring (Bae, 2016). Tidligere ble barn gjerne ansett som uferdige og umodne mennesker, som etterhvert kunne bli kompetente voksne (Corsaro og Molinari, 2000, s. 240). Endringen i synet på barn inngår i nyere forskning fra ulike fag. Det sentrale i dette synet er at barn sees som subjekter helt fra begynnelsen av livet, og ikke bare som objekter som skal påvirkes og formes (Bae, 2016). Samtidig eksisterer ulike syn på barn på samme tid (Dahlberg & Moss, 2005, s. vii). I denne oppgaven må jeg ta stilling til hvordan jeg skal omtale aldersgruppen som er i fokus i studien. Valg av begrep vil gi assosiasjoner som kan reflektere de barnesyn som begrepet rommer. Barna i studien var i alderen 1- 3 år. Ulike begreper er brukt om denne aldersgruppen, for

eksempel småbarn, smårollinger, de yngste barna eller 1-3 åringer. Sandvik (2000) peker på at disse begrepene setter den fysiske størrelsen, eller alder i front. Hun hevder at dette er uheldig fordi vi tradisjonelt har sett på det lille som mindre betydningsfylt enn det store (s. 20). Løkken (2004) bruker begrepet *toddler*. Hun ønsker at begrepet skal bidra til et alternativt syn på det lille barnet som kropp og som sosialt vesen (s. 16). Greve (2007) ser en fare i at toddler-begrepet gir assosiasjoner til et syn på barn som ”søte/ rare”, og som stabber og snakker ”urent” (s. 15). I denne studien har jeg valgt å bruke begrepet *barn*. Ikke som uferdige voksne, men som subjekter helt fra begynnelsen av livet (jf. Bae). Når jeg presenterer funn i kapittel 4 har jeg valgt å ikke skrive inn barnas alder i eksemplene. Alle barna var i aldersgruppen 1,2 - 3,1 år³. Noen nærmere presisering av alder ser jeg ikke som relevant i analysen.

1.3 Tidligere forskning

Som forskningsobjekt blir *humor* ofte avfeid fordi den ikke ansees som et seriøst nok fenomen (Linge, 1993, s. 5). Det finns lite systematisk forskning på humor blant barnehagebarn, toddlere og spedbarn (Hoicka & Akhtar, 2012, s. 586), og den norske barnehagen er såpass spesiell i form og innhold at utenlandsk forskning ikke så lett kan benyttes for å si noe om hvordan barn preges av å være i den norske barnehagen (Kvelling, 2013, s. 15). Dette betyr likevel ikke at man skal forkaste all utenlandsk forskning som lite relevant. Løkken (2012) peker på at hun og en amerikansk kollega ble lett enige om hva barnas handlinger kunne handle om da hun skulle analysere data i et forskningsprosjekt (s. 150). Dette til tross for deres ulike morsmål, samt at barna på filmen hadde norsk som morsmål. Slik sett kan *noe* i vårt liv, som på et dypt plan er universelt, kanskje forstås på tvers av kultur, språk og barnehageorganisering. Likevel har jeg hovedsakelig støttet meg på tidligere forskning fra Norge.

Barndomsforskning er tverrfaglig. Barn og barndom som emne kan dukke opp innen ulike fag som pedagogikk, psykologi, sosiologi og filosofi. Søk i ERIC (Educational Resources Information Center) database på *toddler + humor* viser at mye forskning på humor blant barn i alderen 1-3 år har vært innen det psykologiske fagfeltet. Disse studiene har vært opptatt av hvordan humor kan være en mestringsstrategi i møte med utfordringer (Lefcourt & Martin,

³ Tallet bak komma angir måneder. For eksempel viser 1,2 år til at barnet er 1 år og 2 måneder.

Lazarus & Folkman, Kuiper m.fl. i Cann & Collette, 2014, s. 464-465), hvordan humoropplevelser virker inn på barnas læring og utvikling (Loizou, 2004, Honing m.fl. i Klein, 1992, s. 213), eller humorens betydning for barns sosio-emosjonelle og språklige utvikling (Cameron, Kennedy & Cameron, 2008, s. 8). Loizou (2005) peker på hvordan den sosiale sammenhengen humor opptrer i også kan involvere voksne (s. 106). I hennes undersøkelse så hun at barna forventet at omsorgsgiverne skulle kommentere, smile eller le sammen med dem når de produserte en ”humorhendelse”. Min studie har et fenomenologisk ståsted og derfor har jeg hovedsakelig støttet meg til tidligere forskning som har hatt samme vitenskapsteoretiske ståsted, som Løkken (1989, 2000), Greve (2007) og Sandvik (2000).

Løkken (2004) peker på at det er svært få studier med direkte fokus på de minste barnas humor. I sin forskning har hun sett på små barns aktive bidrag i sosial konstruksjon av relasjoner, fellesskap, lek og kultur. I dette arbeidet kommer hun også inn på fenomenet *humor* blant barn i ett- og toårsalderen. Hun peker på at *latteren* gjerne blir koblet til situasjoner der barna går tett opp i ansiktene på hverandre og tolkes som et tydelig signal på at ”nå har vi det artig”, eller ”nå skal vi ha det litt artig”. Dette handler om at barna gjør det klart at intensjonen med det de gjør er å ha det artig. Hun har funnet at terskelen for når noe er morsomt blir lavere med et økende antall barn tilstede, og at overdrivelse, gjentakelse og variasjon er viktige virkemidler for å kalle frem latter. Hun peker på at ettåringers humoristiske kommunikasjon involverer invitasjon til humoristiske samspill, produksjon av humoristiske samspill, fellesforståelse av det humoristiske samspillet og verdsetting av humoren i samspillet (Løkken, 2004, s. 116-117). Hun har funnet flere eksempler på hvordan humoren er knyttet til relasjoner mellom barn. Et eksempel er barnas *flirekonsenter* i Løkken (2004, s. 76). Under slike flirekonsenter spredde barnas gledesrop og latter seg til flere barn når ett barn først hadde tatt initiativet. Dette viser hvordan humor og glede kan binde mennesker sammen til et fellesskap.

Sandvik (2000) har i sin studie av munterhet blant 1-3 åringer i en norsk barnehage funnet at det er stor variasjon og bredde i barns munterhetsuttrykk. Hun peker på at de mest umiddelbare indikasjonene på munterhet er smil og latter. Dette ser hun i sammenheng med at vi i vår kultur er vant til å koble munterhet til smil og latter. Samtidig viste det seg at kroppene og stemmene *arbeidet sammen med* smilet og latteren. Hun så i alt 26 ulike kroppslige munterhetsuttrykk, som å klappe i hendene, sparke med bena, kaste hodet bakover,

rynke på nesen, blunke m.m. Hun så også ulike vokale munterhetsuttrykk. Dette var lyder som ikke kan forstås som ord, og som heller ikke var forsøk på å si ord. Men hun observerte ingen verbaluttrykk der barna direkte uttrykte munterheten med ord, for eksempel ved å si ”moro” eller ”artig” (s. 87-95).

Greve (2007) har forsket på små barns vennskap i barnehagen. Hun har sett etter hvordan opplevelsen av et felles ”vi” kan komme til uttrykk. Hun har funnet sju ulike uttrykk for dette. Humor er ett av disse uttrykkene for et felles ”vi”. Studien viser at humor og glede er sentrale dimensjoner i oppbygging av vennskap. Samtidig hadde barna en spesifikk humor og en spesifikk glede som gjaldt *akkurat deres relasjon*. Barna ønsket ikke bare å ha det morsomt, det spilte også en rolle *hvem* de var sammen med, og *hvordan* de hadde det morsomt sammen. Dette viser at også små barn kan utvikle det vi kan kalle ”intern humor”, og at barna ikke alltid er utbyttbare i det aktuelle humoristiske samspillet. Noen ganger er det bare ”de” som skjønner at dette er morsomt (Greve, 2007, s. 232-296). Greve (2007) har også vist vei til hvordan et fenomenologisk ståsted kan kombineres med mer sosiologiske spørsmål (jf. problemstillingens vekt på hvordan kan barn bruke humor i etablering av fellesskap), uten at dette fremstår som motsetningsfylt (s. 65).

1.4 Oppgavens oppbygging

Denne studien retter seg mot små barns deltagelse i humor- og gledefylte fellesskap slik det kan komme til uttrykk i hverdagen på en småbarnsavdeling ved en norsk barnehage. En fenomenologisk tilnærming til humor blant små barn innebærer mer enn å se på hva barna gjør. Spørsmålet om *barnas opplevelse* av det de gjør, og forsøk på å finne meningsfulle svar på dette er vesentlig i en fenomenologisk analyse (Løkken, 2004, s. 47). Humor og glede har først og fremst en egenverdi. Humor skaper begeistring, glede, engasjement og latter hos både voksne og barn. Samtidig kan humor også gå på bekostning av andre, når noen blir ledd ut eller ledd av. I tillegg til å ha en verdi i seg selv kan humor ha en sentral rolle i kommunikasjon, lek og vennskap.

Oppgaven innledes med et teorikapittel der studiens teoretiske forankring klargjøres. Her redegjøres det for hvilken forståelse av fenomenologien oppgaven hviler på. Videre blir det gjort rede for sentrale begreper som fellesskap, humor, latter, glede og smil. I forbindelse med

redegjørelsen av begrepet *felleskap*, trekker jeg inn Schutz⁴ (1932/1967) teori om ”vi” og ”de andre”, og Corsaros (1997) perspektiver på adgangsstrategier til lek og strategier for lekrutiner. Metodekapittelet innledes med en kort redegjørelse om metodene som er brukt i studien, så følger en mer spesifikk gjennomgang av hvordan forskningsprosjektet ble gjennomført. I kapittelet med funn presenteres sentrale situasjoner fra datamaterialet. Hvert eksempel blir drøftet i lys av oppgavens teoretiske forankring. Til slutt følger en avsluttende drøfting, der funn drøftes i lys av relevant teori, tidligere forskning og knyttes opp mot oppgavens problemstilling.

⁴ Orginalverket *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt* ble utgitt i 1932, George Walsh & Frederick Lehnerts oversettelse fra 1967 er brukt her.

2.0 Teoretisk forankring

Teoretiske tradisjoner kan være med å definere rammen av hva som er interessante problemstillinger i kvalitativ forskning (Tjora, 2010, s. 23). Formålet med dette kapitlet er å gjøre rede for teorier og begreper som anvendes i denne studien. Valget av en kvalitativ tilnærming blir begrunnet i metodekapittelet. Kvalitative studier relateres ofte til etnografi, hermeneutikk eller fenomenologi (Larsson, 2015, s. 2). Denne studien hviler på en fenomenologisk tradisjon.

2.1 Fenomenologi

Innen fenomenologien finns det igjen ulike retninger, men denne studien tar utgangspunkt i Merleau-Pontys variant. I denne retningen løftes det frem at vår forståelse av verden grunner på *vår kropps forståelse* av sine omgivelser. Merleau-Ponty var den første innen den fenomenologiske bevegelse som gav kroppen forrang (Østerberg i Merleau-Ponty⁵, 1945/2012, s. XI). Han så ikke bevisstheten og kroppen som to adskilte ting. Dette brøt med den rådende kropp-sinn dualismen der motorikken ble ansett som bevissthetens ”tjenestepike”. Merleau-Ponty (1945/2012) hevdet at bevisstheten sitter i kroppen. Han brukte en organist som eksempel på dette, ved å beskrive hvordan organisten forbereder seg når han skal spille på et nytt orgel som han ikke er vant til. Organisten legger ikke en plan der han analyserer tangentene og pedalenes posisjon, han tar mål av instrumentet med sin *kropp*, ikke sin hukommelse (s. 94-103). I barnehagen kan dette for eksempel komme til uttrykk når barna installerer kroppene sine inn i hyller, skap eller esker. De *tar mål av* hyllene eller eskene med sin kropp, og får en kroppslig forståelse av omgivelsene.

Innen den kroppslige fenomenologien er *persepsjon* er sentralt begrep. Kroppens rommelige eksistens er den opprinnelige betingelse for all levende persepsjon (Merleau-Ponty, 1945/2012, s. 58). Persepsjon handler om den menneskelige måte å være i verden på. Persepsjonen består ikke av frakoblede sanseinntrykk som syn, hørsel, følelser, lukt og smak, men som en helhet av alle disse delene. Det er helheten som gir barna, og de voksne, opplevelsen i en situasjon (Greve, 2007, s. 25).

⁵ Orginalverket *Phénoménologie de la perception* ble utgitt i 1945, Bjørn Nakes oversettelse fra 2012 er brukt her.

Bengtsson og Løkken (2007) hevder at levd kropp-standpunktet medfører en helt ny betraktningssmåte innen filosofi og vitenskap (s.563). I dette perspektivet undersøkes ikke ting fra en utvendig betraktningssmåte, men fokus i denne studien vil være på å studere fenomenene humor- og glede fellesskap ut fra barnas perspektiv. Fenomenologien viser til en grunnleggende relasjon mellom det levde livet og verden, en *livsverden*. Fenomenologisk forskning tar alltid utgangspunkt i livsverden. Menneskene er i verden og forstår verden gjennom sine erfaringer og opplevelser. Subjektet og verden har et gjensidig forhold til hverandre gjennom at subjektet preges av verden gjennom sine opplevelser, erfaringer og handlinger, og verden preges samtidig av subjektet. Barna i barnehagen har en del av sin livsverden knyttet til barnehagen og en del knyttet til et liv utenfor barnehagen. I møte med hverandre blir barnas livsverdener til delte verdener (Greve, 2007, s.21-23).

I den fenomenologiske tradisjonen legges det vekt på at mennesker har en mening eller *intensjon* med det vi gjør (Greve, 2007, s. 27). I et slikt perspektiv vil det barna *gjør* fortelle oss noe om hva de er opptatt av og hva de bruker tid på (Løkken, 2004, s. 28). At en handling er intensjonal innebærer at den retter seg mot noe, men handlinger er ikke alltid planlagt eller styrt av bestemte mål. Dette betyr at man kan forstå og fortolke handlinger som intensjonale uten at det er en reflektert og bevisst intensjon. Det kan også oppstå nye meninger og nytt innhold underveis i en handling, slik at den kan ta nye retninger mot nye mål (Greve, 2007, s. 27).

Mennesker er født inn i, og lever i en sosial verden som vi deler med andre. *Intersubjektivitet* er et begrep som brukes i mange ulike tradisjoner. I et fenomenologisk perspektiv handler dette om at vi som kroppssubjekter er rettet inn mot andre personer i våre livsverdener (Greve, 2007, s.32-33). I barnehagen kan dette komme til syne når to eller flere personer har oppmerksomheten rettet mot et felles objekt eller tema. Intersubjektivitet innebærer å forstå hensikter i både egne og andres handlinger. For at vi skal kunne snakke om intersubjektivitet er felles fokus, felles følelser og felles intensjoner viktige kriterier (Stern, i Løkken, 2004, s. 39). I denne studien sees intersubjektivitet i sammenheng med *fellesskap* som er et sentralt begrep i problemstillingen.

2.2 Fellesskap

Innledningsvis ble begrepet *fellesskap* brukt for å løfte frem det fellesskapet som kan oppstå når humor og latter knytter mennesker sammen gjennom et felles fokus. Videre vil jeg utdype hvilke perspektiver som ligger til grunn for min forståelse av begrepet i denne studien. Et fellesskap kan defineres som *at en gruppe mennesker er sammen om noe og derigjennom føler en viss samhörighet*⁶. I barnehagen finns det ulike fellesskap barna kan delta i. De kan delta i humoristiske fellesskap, men også andre typer fellesskap som for eksempel vennskap, deltakelse i lek, eller deltakelse i måltid, tur eller andre mer voksenstyrte aktiviteter.

Greve (2007) skiller mellom vennskap og lekekamerater. Hun beskriver en lekekamerat som en person man tilfeldigvis leker med her og nå, mens en vennsksrelasjon må vare over en viss tid for at den skal kunne betegnes som vennskap (s. 43-62). I denne studien vil jeg ikke skille mellom vennskap og lekekamerater, men ønsker å se på *fellesskap* i et her og nå perspektiv. Schutz (1932/1967) skriver om *vi-relasjoner*. Dette kan sees i sammenheng med begrepet fellesskap. Mens fellesskapsdefinisjonen som ble presentert ovenfor fokuserer på dette *noe* man føler en samhörighet gjennom, løfter teorien om *vi-relasjoner* frem betydningen av at aktørene som deltar i et fellesskap kjenner samhörigheten ved at begge er fokusert på *hverandre*. En *du-orientering* er tilstede når du blir oppmerksom på et annet menneske. *Du-orienteringen* kan være ensidig, dersom bare den ene personen er oppmerksom på den andre. Eller den kan være gjensidig, når begge er oppmerksom på hverandre, da har det oppstått en *vi-relasjon*. *Vi-relasjonen* kommer ekstra godt til syne i forhold til de som ikke er med – *de andre* (Schutz, 1932/1967, s. 163-164). Knyttet til det fenomenologiske perspektivet kan dette sees i sammenheng med begrepet intersubjektivitet, som ble presentert i forrige avsnitt. En *vi-relasjon* krever intersubjektivitet, at personene er rettet inn mot hverandre og forstår hensiktene i egne og andres handlinger.

Forskning på *fellesskap* i barnehagen har vært nært knyttet til *lek* og *vennskap*. Greve (2007) har sett på hvordan barna uttrykket et felles *vi* i vennsksrelasjoner. Dette kunne skje verbalt, eller gjennom kroppsspråk, gester og blikk. For eksempel kunne barna bekrefte en *vi-relasjon* ved å si ”*vi*”, ved å gjøre det samme som den andre, ved å fysisk flytte seg nærmere hverandre, ved å hindre/avvise andre som prøver å trenge inn eller ved å fortsette en aktivitet

⁶ Hentet fra wikionary: <https://no.wiktionary.org/wiki/fellesskap>, 30. mai 2017.

etter et avbrudd, for eksempel fra en voksen. Greve presiserer at slike handlinger må tolkes ut fra helheten. Det er ikke snakk om et *felles vi* hver gang noen sier: "vi" (s. 112-113).

Corsaro (1997) har forsket på barns jevnaldringsfellesskap og kultur. Barna i hans forskning var 3 år og eldre, likevel kan en del av hans funn være relevant for denne studien. Corsaro peker på at det er en krevende oppgave for barnehagebarn å få adgang til lekegrupper, opprettholde interaksjon og å få venner. Spesielt fordi små barn gjerne beskytter delt rom, ting/leker, og pågående lek fra andres inntreden. Han kaller dette *protection of interactive space*, og presiserer at dette ikke er en egoistisk handling. Barna som beskytter leken gjør dette nettopp for å skape en følelse av deling. De vil fortsette å dele, det de allerede deler. I denne sammenheng løfter Corsaro frem betydningen av å ta barnas perspektiv for å forstå barnas intensjoner. Selv om handlingen kan synes lite samarbeidsvillig for en voksen, er det nettopp det motsatte barna opplever. Gjennom forhandlinger forsøker barna å etablere eierskap til leken, og beskytte leken mot inntrengere.

Corsaro beskriver også ulike strategier barna bruker for å få adgang til leken. Han skriver at det også her er viktig at voksne tar barnas perspektiv. Barna bruker sjeldent direkte strategier som å spørre direkte om de får være med. Et direkte spørsmål krever en direkte respons, og Corsaro hevder at responsen på et direkte spørsmål ofte vil være avvisende. Han beskriver et eksempel der en jente heller bruker en *nonverbal entry*, ved å plassere seg i område nær leken, og observere den som et første steg i adgangsstrategien. Corsaro peker på at enkelte forskere ser på dette som sosialt umodent, men selv hevder han at adgangsstrategier ofte innebærer en serie av strategier som bygger på hverandre. Når barnet har fått et inntrykk av hva de andre barna gjør, kan det komme inn på banen med en handling som bygger på det de andre barna leker, *produce a variant of the ongoing play*. En annen strategi kan være å si høyt hva man gjør, eller uttrykke at man er en del av fellesskapet, *a verbal reference to affiliation* (s.98-125). Min studie ser på barns deltakelse i humorfellesskap, men uten å utelukke at også voksne kan være aktører i dette fellesskapet. Selv om Corsaros studie omhandler jevnaldringer, kan hans perspektiver på å få adgang til og opprettholde jevnaldrings-fellesskap også være relevant i undersøkelsen av etablering av fellesskap på tvers av alder.

Når barn har kommet inn i lek, er leken sammensatt av et bredt spekter av rutiner (Corsaro, 1997, s. 140). Lek er mangfoldig. Det finnes så mange oppfatninger av hva lek er at det ikke

har vært mulig å lage en samlende lekdefinisjon (Søbstad, 2006, s. 45). Løkken (2004) skriver at *å leke er måter å være på*. Hun hevder at man ut fra en fenomenologisk betraktningsmåte vet hva det er å leke, også før vi har satt ord på det eller har tenkt på det, fordi vi har opplevd det (s. 66). I denne studien vil jeg se nærmere på den delen av barns lek som Corsaro (1997) omtaler som *å dele rutiner og ritualer*. Han hevder at dette kan sees som et symbol for barndommens særtrekk. Å dele rutiner og ritualer er en kollektiv aktivitet som involverer mønster, repetisjon og samarbeid om uttrykk. Corsaro har flere eksempler på dette, i det ene eksempelet beskriver han en jage-fange-lek. Han skriver at det atferdsmessige i leken er svært enkelt. Det involverer et kontaktsøk (*call for attention*), delt oppmerksomhet (*shared attention*), identifisering (*labeling*) og bekreftelse (*confirmation*). Identifiseringen krever en fortolkning av handlingen til det barnet som skal "jage". Barnets handling må være i samsvar med den delte rutinen for å kunne fortolkes som "nå kommer jeg og tar deg, og dette er på lek". Når handlingen er tilbudt og godtatt er det som om "maskineriet settes i gang" (*the routine literally clicks into operation*) (s. 127-137). Jeg er nysgjerrig på om det kan finnes lignende trekk i humor- og glede-fellesskapet.

Corsaro har en sosiologisk forankring i sitt arbeid, men perspektivene kan også sees i sammenheng med denne studiens fenomenologiske ståsted. Både for å komme inn i lek og i leken er det sentralt at barna forstår hensikten i både egne og andres handlinger. De må ha en *delt oppmerksomhet* og forstå hva som foregår, slik at de kan komme med passende innspill. I lys av oppgavens fenomenologiske ståsted kan Corsaros' beskrivelser knyttes til begrepet intersubjektivitet, der felles fokus, felles følelser og felles intensjoner er viktige kriterier. Persepsjon er også sentralt. Gjennom en helhetlig persepsjon kan barna forstå hva som skjer, og få en opplevelse av situasjonen. Jeg vil også løfte frem begrepet intensjonalitet. Corsaro viser at mye kommunikasjon skjer non-verbalt når barna entrer og bevarer pågående lek. Dette kan forstås som at barnas handlinger har en mening eller intensjon, som kommer frem gjennom det de *gjør*.

2.3 Teorier om humor og glede

Humor

I problemstillingen er humor og glede to sentrale begrep. Når vet vi at noen er *glade*? Og når vet vi om det er fenomenet *humor* som er på gang mellom mennesker? Det finnes utallige

teorier om humor (Pederstad, 2009), og ulike humordefinisjoner (Søbstad, 2006, s. 45). Når man skal prøve å forstå et så mangesidig fenomen trenger det ikke være et mål å fremheve én definisjon som den ”riktige”, men heller se summen av flere definisjoner som et grunnlag for å kunne forstå fenomenet. Humor kan arte seg på mange ulike måter, og kan sees som en blanding av fantasi, kreativitet og lek (Loizou, 2005, s. 99). Nettopp derfor er den også så vanskelig å definere. Innsikt i kjente humorteorier kan gi en større forståelse av fenomenet (Søbstad, 2006, s. 47). Det komiske er ofte avhengig av et samfunns skikker, idéer og ikke minst fordommer (Bergson, 1900/1971, s. 86). Dette er sentralt i flere av humorteoriene. Teorier som bygger på Platon, Aritoteles og Hobbes er blitt beskrevet som *overlegenhetsteorier* (Søbstad, 2006, s. 47). Disse teoriene fokuserer på at vi ler *av* noen, og dermed får en overlegen og en underlegen part. For eksempel kan andres fall og tabber vekke latter. Freuds *ventilteori* tar utgangspunkt i at vi ler ekstra mye av det som er forbudt (Pederstad, 2009). Freud mente vi bruker mye energi på å holde tilbake latter som vekkes av tabubelagte ting. Humoren kunne dermed fungere som en ventil for å lette på trykket, og hjelpe oss til å mestre stress og ubehag i dagliglivet. *Inkongruensteorien* bygger på mangetydighet og fordreining av det som vi oppfatter som logisk (Søbstad, 2006, s. 48-49). Når det logiske og fordreiningen møtes kan det oppstå en uoverensstemmelse som kan forårsake latter. Da er humoren et resultat av inkongruens (Pederstad, 2009). For barn kan dette handle om ting som er rare, merkelige eller tullele (Søbstad, 2009, s. 49). Løkken (2004) peker på at toddlerhumoren har flere klare fellestrekk med slap-stickhumoren⁷. For eksempel når barna faller med vilje, overdriver ganglaget, lager løpe-rutiner, leker borte-titt-titt, utfordrer balansen på ulike underlag, søler med mat og drikke, kræsjer med leker eller kaster leker utover (s. 121-122).

Andre teorier vektlegger den sosiale sammenhengen humor oppstår i, og hvordan humor er knyttet til relasjoner. Humor er et individuelt fenomen, men samtidig kan det være noe en gruppe har felles. Humor og glede er lett å dele med andre. Et uttrykk sier at *latter smitter*. Den utfolder seg best når man er sammen med andre. Å dele en humoropplevelse med andre, å vise at vi setter pris på det morsomme vi møter, forsterker humorreaksjonene. På den måten blir humor en form for anerkjennende kommunikasjon, vi anerkjenner og støtter andres forsøk på å skape humor eller vi deler deres humorreaksjoner (Søbstad, 2006, s. 32-51). Merleau-

⁷ *Slapstick* kan defineres som fysisk, visuell og lekende humor, ofte utført på en relativ voldsom måte (Gruner i Løkken, 2004, s. 120).

Ponty (i Bengtsson og Løkken, 2007) forstår språket som en *del av de uttrykksfulle gestenes sfære*. I dette legger han at begreper og betegnelser hviler på en underliggende eksistensiell mening som bebor ordet og derfor ikke kan skilles fra det. Han hevder at kommunikasjon er mulig fordi det talte ordet er en genuin gest som har sitt meningsinnhold på samme måte som den kroppslige gesten har det (s. 567). Ved en småbarnsavdeling er ikke humor som kommunikasjon nødvendigvis talehandlinger, men latteren og smilet kan ha et meningsinnhold som deltakerne i humorfellesskapet deler. Dersom vi knytter dette til begrepet intensjonalitet kan smilet som gest, og latteren som vokaluttrykk, sees som en intensjonal handling rettet mot *noe*. Latter og smil kan dermed være anerkjennende kommunikasjon, men det kan også være snakk om hån latter eller hånlig smil som kommuniserer det motsatte. Gestens meningsinnhold blir avgjørende for hvilken underliggende mening som bebor gesten.

Latter

En operasjonell definisjon av begrepet *humor* kan hjelpe oss til å tenke igjennom *hva* vi opplever som morsomt. En slik definisjon beskriver humor som de forhold ved en situasjon som får oss til å le eller smile (Søbstad, 2006, s. 46). Med utgangspunkt i dette kan jeg se etter *latter og smil* som ytre uttrykk for humor. Når vi ler settes hele kroppen i sving, i større eller mindre grad. Et latterutbrudd kan være voldsomt i styrke og bevegelse, eller det kan være en knapt hørbar fnising. Vi kan *se* at noen ler. Samtidig er latter også lyd. Siden vi kan både *se og høre* den er den lett å oppfatte når den oppstår. Den samme lyden kommer gjentatte ganger. He-he, ha-ha eller thi-hihi. Osland (2016) skriver at latteren starter inne i hodet vårt. Hjernen samler opp grunner til å le og når de blir mange nok sender hjernen elektriske bølger gjennom ryggmargen og ut til de musklene som skal lage bevegelse og lyd til latterutbruddet. Latter er også kroppslig. I ansiktet settes 15 muskler i sving. Øynene knipes sammen, munnvikene trekkes opp og munnen åpnes. Musklene i luftveiene og musklene i magen begynner å røre på seg. Rytmiske og sterke bevegelser. Vi hikster, snappet etter luft og lager lyd. Vi ler. Men ikke i det uendelige. Latteren starter brått og slutter gjerne like brått. Ofte varer den bare i noen sekunder (s. 14-15).

Det fins ulike forklaringer på hvorfor vi ler. Bergson skrev om latteren i sin studie fra 1900. Han presiserte at han ikke ønsket å låse fast ”den komiske fantasi” i en definisjon, men han så

den som noe levende. ”Fra form til form vil den gradvis og umerkelig gjennomgå ganske forunderlige forvandlinger for våre øyne” (Bergson, 1900/1971, s. 9). Dette kan handle om at latter, i likhet med humor og glede er et mangesidig fenomen. Én forklaring på hvorfor vi ler er at latteren opprinnelig ble brukt som et signal på at en selv ikke er farlig. Hvis noen følte seg truet kunne man melde fra med latter om at man selv var redd, og at andre ikke trengte å gå til angrep (Osland, 2016, s. 8-9). Hvis vi ler når vi er redde eller nervøse kan det ha sammenheng med dette. I dag tenker vi helst på latteren som et tegn på at vi har det bra (Søbstad, 2006, s. 42).

Greve (2007) viser i sin studie hvordan barna kommuniserer med hverandre gjennom blant annet latter. Hun skriver at det var tydelig at barna opplevde felles mening i handlingen selv om barnas kommunikasjon ikke var verbal. Hun beskriver også hvordan latter kan brukes for å få kontakt med andre. I et slikt perspektiv er det helheten i kommunikasjonen som er viktigst. Når barna ser på hverandre og ler er det som de sier: ”Vi forstår hverandre og vi har det morsomt sammen”. Det gjensidige i relasjonen kommer til uttrykk ved at begge lar den andre slippe til (s. 210-215). Stern (i Greve, 2007) hevder at barnets totalopplevelse på et vis kan reduseres når ordene kommer inn på arenaen. Selv om ord gir barnet adgang til et verbalt fellesskap, der det er mulig å kommunisere hvilke hensikter man har og hvordan man oppfatter tingene og verden, strekker ikke språket alltid til for å beskrive alle sider ved totalopplevelsen. Språket tvinger en til å plukke ut enkelte elementer (s. 26).

Glede

Glede er en følelse. Ulike filosofer og psykologer har hatt ulike syn på hvordan vi skal oppfatte og klassifisere følelser. Næss (1999) hevder at følelsene har lav status i samfunnet vårt. Derfor blir følelsene undervurdert – til tross for at de står sentralt i nær sagt alle sosiale sammenhenger. Han presiserer at vi ikke bare *har* følelser, men vi *er* følelser (s. 22-32). Følelsene oppstår spontant i møtet med oss selv og verden. Glede er en følelse som ofte er knyttet til opplevelser, men siden den oppstår spontant er den vanskelig å planlegge. Likevel kan man skape de nødvendige forutsetninger – og håpe det beste (Buer, 1988, s. 21). Spinoza (i Næss, 1999) synes å definere det å være glad som en prosess, det handler om *å gledes* (s. 159). Dermed er ikke glede bare en statisk følelse der man har en viss fornemmelse inni seg. Det er mer, en prosess der man spontant opplever en gledelig verden. Spinoza løfter også

frem et mellommenneskelige aspekt ved gleden. Han peker på at synet av andres glede kan utløse glede i oss selv, og at det er på samme måte med sorg. Han hevder at dette er nedlagt i den menneskelige natur (s.73).

Som hjelp til å forstå hva glede er, kan en to-delning som ser gleden som en aktiv eller en passiv følelse være nyttig (Schachtel i Søbstad, 2006, s. 24-25). Den passive gleden betegnes som en *magisk glede* (magic joy), dette er gleder som forutsetter at andre mennesker oppfyller våre behov. Dette kan være forventninger til gaver, ferier eller at lykke på andre måter kan kjøpes for penger. Det er uheldig å fokusere for mye på de magiske gledene fordi de gjerne er knyttet til utålmodighet over noe som kanskje ikke kommer, eller skuffelse over at den varer så kort. Den aktive gleden betegnes som *ekte glede* (real joy). Denne gleden kan vi oppleve ved å aktivt styre våre handlinger, være åpne, ved å bekrefte andre og ved å selv bli bekreftet tilbake. Dermed er den ekte gleden forankret i øyeblikket, og knyttet til våre relasjoner til menneskene rundt oss.

Merleau-Pontys fenomenologi ser kroppen som et knutepunkt av levende betydninger. Han sammenligner kroppen med et kunstverk, der man hverken i kroppen eller i kunstverket kan skille uttrykket fra det uttrykte. Et eksempel på dette kan være et følelsesuttrykk og selve følelsene. I forhold til humor og glede var *smilet* en gest jeg så etter i observasjonene. Merleau-Ponty hevder det er tydelig hva gesten og dens mening har tilfelles. Smilet rommer en måte å være i verden på, som *er selve gleden* (Merleau-Ponty, 1945/2012, s. 111-156). Han presiserer at mening bare er tilgjengelig gjennom direkte kontakt, uten å forlate sted, tid og rom. (Bengtsson & Løkken, 2007, s. 561). Dermed må vi også ta høyde for at et smil kan ha ulik mening til ulike tider, i ulike kulturer og i ulike situasjoner.

Smil

Smilet kjennetegnes av ”*visse endringer i ansiktsbevegelser og mimikk, særlig knyttet til tilbaketrunkne lepper og munnviker, men også til muskelbevegelser i kinn og øyne. Smilet foregår uten at det kommer lyder ut av munnen.*” (Søbstad, 2006, s. 41). I motsetning til latteren er altså smilet lydløst. Smilet er en bevegelse det tar tid å danne. Smilet øker i styrke fra munnvikene begynner å trekke seg tilbake til det i løpet av ca. ett sekund har nådd sitt høydepunkt, eller crescendo. Det varierer hvor lenge et smil varer og hvordan det går i

oppløsning. Det kan avsluttes raskt eller mer langsomt, som en uttoning (Stern, 2004, s. 83). Smilet har blitt betraktet av mange som taus latter, men konklusjonene om hva et smil *er*, er ikke entydige. Smilet kan være et uttrykk for følelser vi har inni oss, men i sosiale situasjoner kan det også være et signal om vennlighet og vennskapelighet. I så fall er ikke smilet et direkte uttrykk for humor eller glede, men det kan bidra til å skape et godt sosialt klima for å uttrykke humoren (Søbstad, 2006, s. 42). Smil og latter *kan* være ytre tegn på glede eller humor, men trenger ikke være det. Latter er ikke *alltid* en indikasjon på humor. I prosjektet vil jeg, som levd forskerkropp fortolke smilene og latteren ut fra en helhet. Helheten i situasjonen, og helteten i barnas kroppslige uttrykk, vil være grunnlaget for om smilene og latteren tolkes som et uttrykk for humor og glede, eller ikke.

Oppsummering

Studiens vitenskapsteoretiske forankring hviler på Merleau-Pontys (1945/2012) variant av fenomenologien som vektlegger vår kropps forståelse av omgivelsene. Sentrale begreper som livsverden, intersubjektivitet, persepsjon og intensjonalitet sees i sammenheng med Schutz (1932/1967) teorier om vi-relasjoner og Corsaros (1997) forskning på jevnaldningsfellesskap med fokus på hvordan barn kan få adgang til lekegrupper og opprettholde interaksjon.

Humor og glede er mangesidige fenomen. I teorikapittelet er det løftet frem ulike teorier og perspektiver som et grunnlag for å kunne forstå fenomenene. Latter er løftet frem som et ytre kjennetegn som kan knyttes til humor og smil er løftet frem som et ytre kjennetegn for glede. Samtidig er ikke smil og latter *alltid* en indikasjon på humor og glede. I henhold til oppgavens problemstilling blir den sosiale sammenhengen humor oppstår i, og hvordan humor er knyttet til relasjoner, spesielt interessant i denne studien. Humor som anerkjennende kommunikasjon er sentralt i denne sammenheng. Dette er ikke nødvendigvis talehandlinger, men kommunikasjonen er meningsfull for deltakerne i humorfellesskapet.

3.0 Metode

Forskning starter med en undring som kan utløse spørsmål som vi gjerne kaller *problemstillinger* (Kleven, 2011, s.12). Videre må man benytte arbeidsmåter eller *metoder* for å besvare eller belyse disse spørsmålene. Innen samfunnsforskningen framstår kvalitativ og kvantitativ forskning som to hovedtilnærminger, og metodevalg bør reflektere hva man faktisk ønsker å finne ut. De ulike metodene kan forklare forskjellige aspekter ved det samme fenomenet (Tjora, 2010, s. 13-15). Gjennom kvalitativ forskning kan man utforske og stille spørsmål ved det samfunnsmedlemmer tar for gitt (Seale m.fl. i Tjora, 2010, s. 19). Nettopp en slik tilnærming så jeg som interessant i mitt mastergradsprosjekt. Jeg ønsket å gå inn i forskningen med en nysgjerrighet på hva som kjennetegner situasjoner preget av humor og glede på en småbarnsavdeling, og hvordan barn kan bruke humor i etablering av fellesskap.

Samfunnsforskere har etter hvert gitt opp letingen etter ”den store sannhet”. Fokus er i større grad rettet mot å beskrive lokale prosesser i spesifikke situasjoner (Guðmundsdóttir, 2011a, s. 48). Denne studien hviler på en sosialkonstruksjonistisk forståelse der verden sees som både gitt og konstruert. I dette perspektivet er realisme og fortolkning sammenflettet (Hammersley i Løkken 2012, s. 95). Dette betyr at kunnskap aldri kan være helt objektiv. Løkken (2012) utdyper relasjonen mellom den observerende og det observerte. Hun skriver at fortolkningen av dette *noe* som vi ser, hører og reflekterer over gjennom persepsjon og observasjon, skjer i relasjonen mellom den observerende og det observerte. Hovedpoenget er at forståelsen av sosiale fenomener skapes, at de ikke *er* noe i seg selv som vi skal finne den riktige tolkningen av (s. 52). I denne studien sees ikke de empiriske data som avtrykk av én objektiv virkelighet. Observasjonene er oppfattet og tolket av meg, som forskersubjekt.

Jeg har vist til eksempler på at gleden og humoren hos små barn kan være sosialt og kroppslig forankret (jf. Løkken & Greve). Samtidig er det aspekter ved humor og glede som primært skjer *inni* oss. Når jeg har valgt å bruke observasjon for å undersøke dette, må jeg se etter *ytre* kjennetegn som kan tyde på at situasjonene er preget av glede og humor. Men fokus på ytre kjennetegn kan gi et inntrykk av at undersøkelsen har et utvendig (atferdpsykologisk) preg fordi barnas indre rapporter gjennom verbale utsagn mangler. I barndomsforskningen har det derfor vært en sterk trend å fokusere på språk og tale. Bengtsson og Løkken (2007) hevder at

et ensidig fokus på det verbalspråklige kan utelukke barn som ikke har kommet ”langt nok” i språkutviklingen fra forskningen. De viser til eksempler fra Løkkens forskning og skriver at selv om barna i studien ikke alltid setter ord på sine opplevelser, er det ikke vanskelig å se at dette er meningsfullt levd liv. De små kroppene bebor verden, både som tilskuer og aktør (s. 566-567).

I kvalitative studier er det en målsetting å *oppnå forståelse* for de fenomener vi studerer. Den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen danner grunnlaget for den forståelsen forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s. 14). I et kroppsfenomenologisk perspektiv er forskerens forståelse knyttet til kroppen fordi det er gjennom kroppen vår vi persiperer ting. Den betydning det persiperte har for oss, vil alltid fremtre mot en bakgrunn av tidligere erfaringer. Når jeg skal observere humor og glede i barnehagen vil mine egne erfaringer med humor og glede påvirke hvordan jeg forstår det jeg ser. Vi forstår andre mennesker gjennom *kroppene deres*, gjennom deres blikk, deres gester og deres tale (Merleau-Ponty i Løkken, 2012, s. 25). Når barnas kropper beveger seg lett, er det som de spretter avgårde. Når ansiktene bryter ut i et smil, eller kroppene ruller bortover en madrass mens bena spreller og lungene ler, kjenner jeg igjen gleden fordi jeg tidligere har erfart den med min egen kropp.

Kroppslog viten knyttet til den levde kroppen omhandler ikke bare barn. I dette perspektivet sees *alle* mennesker som et kroppssubjekt som oppfatter og forstår andres handlinger i sin egen kropp. Jeg som forsker er også tilstede med og *i* min kropp. Merleau-Ponty ser kroppen som vår tilgang til verden, og enhver forandring av kroppen vil medføre en forandring av verden (Bengtsson & Løkken, 2007, s. 564). At jeg er tilstede i rommet med min kropp innebærer at jeg bebor den plassen jeg sitter på. Barn og voksne på avdelingen kan også se *meg* der jeg sitter. Hvor og hvordan jeg sitter påvirker alt rundt meg ved at *min kropp gjør et inngrep i verden*. Samtidig påvirker det som skjer i rommet også meg, *verden gjør et inngrep i min kropp* (Løkken, 2012, s. 27).

Silverman (i Thagaard, 2013, s. 13) deler kvalitative fremgangsmåter inn i fire kategorier. Disse kategoriene er observasjon, intervju, analyse av tekster, visuelle uttrykksformer eller lyd-/videoopptak. I henhold til studiens problemstilling valgte jeg å benytte videoobservasjon som metode. For å få en rikere forståelse av konteksten ble videoobservasjon kombinert med

feltobservasjon, og feltnotater ble notert som en logg. Jeg har også hatt uformelle samtaler med personalet, og et mer formelt gruppeintervju som ble tatt opp på lydbånd.

Videoobservasjon

Heath m.fl. (2010) hevder at videoobservasjon på sitt beste kan sees som en dyp omstilling i måten vi studerer sosial interaksjon, beslektet med mikroskopets betydning innen biologien (s. 3). Dette handler om at video gir tilgang på små detaljer som ikke kan fanges opp på andre måter. Latter og smil er flyktige, plutselig kroppslige uttrykk. For å forstå hva som kan frembringe dette kan videoobservasjoner være til god hjelp. Ikke minst fordi videoobservasjoner kan spoles tilbake og sees flere ganger, med ulike analytiske fokus. Samtidig må ikke videomaterialet sees som en ”sannhet”, men heller som et utsnitt av det som skjer. Begrepet observasjon kommer fra latin og betyr iakttakelse eller undersøkelse. Nettopp iakttakelse er sentralt i videoobservasjon. Det er synlig, observerbar handling som er sentralt. Video kan brukes til å analysere interaksjon i naturlige omgivelser (Heath m.fl., 2010, s. 2). Tjora (2010) skriver at observasjon gir tilgang på situasjoner som de involverte ikke selv først har tolket. Han hevder at man litt forenklet kan si at observasjon er en studie av det folk gjør, mens intervju er en studie av hva folk sier (s. 38). De yngste barnas sosiale omgang er først og fremst kroppslig, og i mindre grad basert på muntlig tale. Derfor er videoobservasjon spesielt godt egnet for en undersøkelse av dette (Løkken, 2012, s. 14).

Jeg brukte et håndholdt digitalt Cannon Legria FS20-kamera. Jeg brukte kameraets integrerte mikrofon, og opplevde at dette gav grei lyd kvalitet. Noen ord var vanskelig å oppfatte da jeg skulle transkribere materialet, men dette var ord som var uttalt såpass utydelig at jeg ikke tror en ekstra mikrofon ville hjulpet meg. Jeg valgte å ikke bruke stativ, men ha håndholdt kamera. Hovedgrunnen til dette er at barnas lek gjerne bevegede seg rundt i rommet, da var det en fordel at jeg kunne flytte meg etter barna. Løkken (2012) skriver at håndholdt kamera gir mulighet for å ”komme deg ned på gulvet for å være på høyde med barna” (s. 123). Dette kan bidra til å unngå et ovenfra og ned-perspektiv. Kameraets display kunne vris i 180 grader. Dette gjorde det lettere å kunne observere helheten i det som foregikk i rommet.

Som nevnt, gir videoopptaket muligheter til å spole tilbake og se situasjonene flere ganger. Dette var nyttig, for eksempel da det utspilte seg to aktiviteter samtidig i gymsalen. Da jeg var

tilstede i observasjonen var jeg konsentrert om aktiviteten til Emil og Lisa. Da jeg så igjennom videoopptaket etterpå fikk jeg også øye på det Kevin og Frida hadde holdt på med samtidig. Et annet eksempel er hvor detaljert tilgang jeg fikk på de situasjonene jeg allerede hadde observert. Da jeg observerte en Bukkene Bruse-lek som fant sted mellom Kevin og Frida merket jeg at sekvensen der bukken (Frida) stanget trollet (Kevin) gjentok seg noen ganger. Det var først da jeg så igjennom videoopptaket og transkriberte det at jeg ble klar over at sekvensen, med noen variasjoner, hadde gjentatt seg hele 16 ganger.

Feltnotater

Jeg erfarte at kameranlinen fanger opp et relativt lite utsnitt av det som skjer i rommet, sammenlignet med hva man ser og observerer når man er tilstede med hele seg. Jeg filmet heller ikke *hele* tiden. Jeg var til sammen 9 timer i barnehagen, men tok opp 65 minutter på video. Derfor skrev jeg også feltnotater etter hvert besøk. Det er ulike meninger om hva som er best i forhold til om man bør notere mens man observerer eller etterpå. Abrahamsen (2004) løfter frem at man kan være mer oppmerksom og tilgjengelig i observasjonen dersom man noterer etterpå. Det kan også oppleves som mindre ubehagelig for de som observeres (s. 31). Jeg valgte derfor å notere umiddelbart etter at observasjonene hadde funnet sted. Feltnotatene ble utformet som en logg, der situasjoner med latter, smil ble notert.

Gruppeintervju

I ulike former for gruppeintervjuer varierer det hvor aktiv rolle intervjuer har. Ofte er det høy grad av kommunikasjon mellom intervjuperson og intervjuer. I et fokusgruppeintervju er intervjueren mer tilbaketrukket og samspillet foregår i størst grad mellom intervjupersonene. Temaet i et fokusgruppeintervju er fokusert rundt et emne (Halkier, 2010, s. 9). Målet med gruppeintervjuet jeg gjennomførte, var å få større forståelse av konteksten jeg observerte i ved å høre personalets egne perspektiver på humorfellesskap som tema. Derfor er ikke data fra intervjuet brukt direkte i analyse og drøfting av funn, men intervjuet ble nyttig for å få en større forståelse av det jeg observerte. Måten intervjuet ble gjennomført var inspirert av metoden fokusgruppeintervju, i og med at min rolle var tilbaketrukket og jeg prøvde å få i gang en diskusjon rundt temaet *humor i barnehagen*. Likevel har jeg valgt å kalle det et *gruppeintervju*, på grunn av intervjuets korte varighet. Det varte 15 minutter. Intervjuet ble tatt opp på lydbånd. Samtalen utspant seg som en diskusjon blant personalet, der jeg kom inn

med nye spørsmål når det ble lengre pauser mellom intervjupersonenes innspill. Alle i det faste personalet og en student var aktivt med i diskusjonen. Det var også en vikar tilstede, men hun deltok ikke i diskusjonen. Intervjuet ble gjennomført på slutten av et avdelingsmøte. Intervjuguiden ligger vedlagt (vedlegg 3).

3.1 Gjennomføring av studien, utvalg og adgang

Som nevnt tidligere, er kvalitativ forskning og videoobservasjon gode utgangspunkt for å studere fenomen i sin naturlige setting (jf. Heath m.fl., 2010). For å få et innblikk i situasjoner preget av humor og glede i barnehagen, måtte jeg dermed ut i en barnehage for å observere. Når det gjelder *utvalg* er kvalitative undersøkelser basert på en annen analytisk logikk enn den som anvendes i kvantitative studier. Det som blir avgjørende er at utvalget er *egnet* til å utforske problemstillingen, og at utvalget ikke er større enn at det er mulig å gjennomføre analysen (Thagaard, 2013, s. 65). Postholm (2010) bruker Creswells begrep *hensiktsmessig utvalg*, som viser til at forskningsprosjektets hensikt blir styrende for valg av personer eller forskningssted (s. 39). I mitt forskningsprosjekt ble valg av barnehage et pragmatisk valg. Rent praktisk måtte jeg velge et sted jeg kunne nå med daglig pendling fra mitt eget hjem. For å velge ut en hensiktsmessig barnehage søkte jeg opp aktuelle barnehagers årsplan og undersøkte hvem som hadde skrevet noe om *humor*. Av kommunens 18 barnehager hadde tre spesifikt omtalt humor i sin årsplan. Fire av barnehagene hadde ikke skrevet noe spesielt om humor, og de 11 siste barnehagene hadde ikke publisert årsplanene sine på internett. Jeg tok først kontakt med de tre barnehagene som hadde omtalt humor spesielt, men ingen av disse hadde mulighet til å delta på prosjektet. En kollega av meg kjente en styrer i en av barnehagene som ikke hadde omtalt humor spesielt i sin årsplan. Hun hjalp meg som en ”dør-åpner”, ved å presentere prosjektet mitt for styreren i denne barnehagen. Denne styreren takket ja til å ta i mot meg. Dermed ble studien gjennomført i en barnehage uten spesielt fokus på humor, og kan kanskje sees som en ”gjennomsnittlig barnehage” i forhold til fokus på humor. Selv om jeg brukte bekjentskap til å få innpass i barnehagen kjente jeg likevel ikke noen i personalet eller foreldregruppa fra før. Jeg fikk komme på en småbarnsavdeling med 13 barn i alderen 1,2- 3,1 år. Observasjonene fant sted i mars så de fleste av barna var godt kjent på avdelingen, mens to av barna hadde startet opp uken før observasjonene startet, og var tidlig i tilvenningsfasen enda.

Kontakten som utvikles mellom forskeren og personer i felten er viktig for det materialet forskeren får (Thagaard, 2013, s. 74). Cassell (i Heath m.fl., 2010) bruker begrepene *getting in and getting on* (s. 15). Selv om man har den fysiske tilgangen til feltet (*getting in*) i form av en avtale med styrer og underskrevne samtykker er det ikke sikkert at informantene har tillit til deg slik at de lar deg få innblikk i hverdagen deres (*getting on*). For å få en slik tillit prøvde jeg å gi god informasjon til deltakerne og være åpen for spørsmål fra dem. Ved det første besøket i barnehagen skulle jeg egentlig møte hele personalgruppa under et avdelingsmøte, for å informere om prosjektet og gi personalet mulighet for å stille spørsmål. Da jeg kom i barnehagen var møtet avlyst, og jeg fikk bare møtt halve personalgruppa. Derfor ble informasjonen gitt til de som var tilstede på avdelingen, mens barna sov. Via pedagogisk leder fikk jeg levert ut informasjonsskriv til foreldrene (vedlegg 2), og informasjonsskriv til personalet (vedlegg 4). For meg var det viktig å være åpen og lydhør for personalets spørsmål. Jeg ba dem derfor tenke over om det var noe de lurte på. Ved det første besøket foretok jeg ingen formelle observasjoner. Dette besøket var ment for informasjon, for å bli litt kjent, og la personalet og barna bli litt kjent med meg. Vi fikk også avklart noen av forventningene vi hadde til hverandre. Jeg ønsket at personalet og barna i størst mulig grad skulle ”gjøre som de pleide”. Da observasjonene kom i gang ble det gjort litt omorganisering likevel. For eksempel ble barna delt i litt mindre grupper enn ”vanlig” til det ene måltidet, og da det ble filmet i gymsalen. Under det første møtet fikk jeg også fortalt litt om hvordan min rolle kom til å være under observasjonene. Postholm (2010) skriver at det er viktig å bestemme seg før forskningsarbeidet for hvilken rolle man vil ha, og at man må si tydelig i fra om denne til deltakerne. Forskerens rolle kan befinne seg i spennet fra å være fullstendig deltaker til fullstendig observatør (s. 64). Om det er mulig å være en helt fullstendig observatør i kvalitative studier er imidlertid flere (Løkken 2012, Tjora 2010) skeptisk til. Tjora (2010) bruker begrepet *interaktiv observasjon* for å vise at *noe* sosial interaksjon *alltid* vil finne sted mellom observatør og observert (s. 47). Løkken (2012) trekker frem at forskeren er tilstede i situasjonen som et kroppssubjekt (s. 20). Likevel kan Postholms begreper gi en pekepinn på at man kan velge ulike grader av aktivitet som forsker. Jeg fortalte personalet at jeg kom til å være tilstede, men at jeg ville være passiv og stille. Jeg forklarte også hvor i de ulike rommene de kunne forvente at jeg kom til å sitte, for å få gode lysforhold og god oversikt over hva som skjedde i rommet. Pedagogisk leder omtalte meg som *student*. Som ”student” blir det tydelig at jeg er på besøk i barnehagen for å lære, ikke for å vurdere.

Dermed fremstod jeg kanskje som mindre ”skummel” for personalet. Resten av personalgruppa fikk informasjon og mulighet for spørsmål ved mitt neste besøk.

Til sammen var jeg i barnehagen to dager i uka i tre uker. Hvert besøk var på om lag én og en halv time. For å la barn og voksne bli litt vant til at jeg var tilstede brukte jeg ikke videokameraet under den første dagen med observasjon. Ved mine fire neste besøk var jeg også mest tilstede uten kamera, men tok 2-5 videoopptak ved hvert besøk. Hvert opptak varte i mellom 1-11 minutter, men de fleste lå på 4-5 minutter. Hvilke situasjoner som skulle filmes ble valgt med utgangspunkt i få tilgang på noen situasjoner som i høy grad var voksenstyrt, for eksempel gymsallek og måltid, og noen situasjoner som i lav grad var voksenstyrt, som lek på avdeling og utelek. Tidspunkt på dagen ble valgt ut fra når det passet best for avdelingen. Dette var i 13.00-14.30 tiden på ettermiddagen da barna begynte å våkne etter duppen. Denne tiden var preget av et litt roligere tempo enn ellers med litt færre barn på avdelingen, siden noen fortsatt sov. Barna som ble observert var de som var våkne. Dette gjorde at jeg fikk flest observasjoner av de eldste barna på avdelingen, siden de gjerne sov kortest dupp. Derfor valgte jeg å komme på formiddagen under den siste observasjonene for å få flere observasjoner med de yngste barna på avdelingen. Siden humor og glede gjerne er noe som oppstår spontant, valgte jeg ut noen situasjoner som jeg rett og slett bare begynte å filme. Til sammen ble det 12 videoopptak. Jeg filmet et måltid, to lek-sekvenser i gymsal med noe voksenstyring, syv lek-sekvenser der det bare var barn som deltok og to lek-sekvenser mellom et til to barn og en voksen. Gruppeintervjuet ble gjennomført ved nest siste besøk i barnehagen. Grunnen til at intervjuet falt på denne dagen var at de hadde avdelingsmøte, og jeg dermed hadde mulighet til å møte hele personalgruppen samlet.

3.2 Transkripsjon og analyse

Intervju- og observasjonsstudier er tidkrevende arbeid (Tjora, 2010, s. 29). I ettertid får man også store mengder data (feltnotater, lyd- og videoopptak) som skal etterarbeides. Mine feltobservasjoner gav 3,5 sider logg med enkel linjeavstand. Gruppeintervjuet varte i 15 minutter. Lydopptaket fra intervjuet ble transkribert til 5 og en halv side med tekst. 12 videoopptak på til sammen 65 minutter, ble transkribert til 19,5 sider med tekst. Videotranskripsjonene ble transkribert med utgangspunkt i Jefferson Transcription System (Heath et. al, 2010, s. 150-154). Først ble videoene sett igjennom, så ble de grovtranskribert

for å finne episoder som inneholdt smil eller latter. Disse episodene ble deretter fintranskribert og registrert i et eget skjema. Både transkripsjon og analyse er vanskeligere når man bruker video enn ved for eksempel bare lydopptak (Tjora, 2010, s. 64). Da intervjuet skulle transkriberes trengte jeg stort sett å forholde meg til en person av gangen, da gjerne en person prater i gangen. I videoobservasjonene er det mellom to og seks personer med på videoen på samme tid. Alle gjør noe til en hver tid, og det er krevende å vurdere hva som skal transkriberes og hva som kan utelates. Hammersley (i Løkken, 2012) spør hva slags aktivitet det er å transkribere lydbånd og videoopptak. Er dette en reproduksjon eller forskerens konstruksjon? Han mener det er ensidig å diskutere det ene eller det andre. Det er nødvendig å ta *både* det som er gitt og det som konstrueres i betraktning fordi et videoopptaks handlinger også eksisterer uavhengig av at det er transkribert (s. 135).

Glesne (i Løkken, 2012) hevder at analyse handler om å finne forskningsprosjektets ”fortelling” (s. 78). Forskningsprosessen er en syklisk modell (Vettenranta, 2010, s. 168). Dette handler om at de ulike aspektene av forskningsprosessen er ikke avgrenset fra hverandre. Analyse og tolkning er sammenvevd. For eksempel begynte jeg tolkningen mens datainnsamlingen pågikk. Da jeg var ute i barnehagen for å observere tok jeg et valg når jeg slo på videoopptaket og ikke, allerede dette var en tolkning og vurdering av hva jeg så som relevant. Under transkripsjonen valgte jeg på ny ut episoder som jeg oppfattet som *humoristiske*, ut i fra om de vekket smil eller latter. Innsamlingsstrategien ble også endret i forbindelse med dette, da jeg så at jeg fikk flest observasjoner av de eldste barna og endret tidspunkt på dagen for de siste observasjonene. At dette var en prosess som krever fleksibilitet kom også til syne under skrivearbeidet. Da funnene skulle deles inn i kapitler og avsnitt, måtte inndelingene endres flere ganger i takt med den nye forståelsen etter hvert som funnene ble drøftet i lys av oppgavens teoretisk grunnlag.

I teorikapitlet presenterte jeg to humordefinisjoner. Den ene så humor som *de forhold ved en situasjon som får oss til å le eller smile* (jf. Søbstad, 2006). Dette er en vid definisjon, og det er ikke nødvendigvis slik at alle smil og all latter er knyttet til humor. Likevel har definisjonen vært et nyttig utgangspunkt for å plukke ut situasjoner jeg ville se nærmere på. Den andre definisjonen knyttet humor til fantasi, kreativitet og lek (jf. Loizou, 2005). Fantasi, kreativitet og ikke minst lek var svært fremtredende når jeg så nærmere på situasjonene som var preget av smil og latter. De ulike humorteoriene, som jeg gjorde rede for i teorikapitlet,

har også vært interessante for å belyse datamaterialet. I studien har *felleskapet*, vært et sentralt fokus. Som en innfallsvinkel til hva et fellesskap er, og hvem som er med og hvem som eventuelt ikke er med i fellesskapet har Schutz's (1932/1967) begreper som *du-orientering* og *vi-relasjon* vært nyttig. Også Corsaro's (1997) beskrivelser av strategier for å få adgang til lekegrupper samt hans beskrivelser av kontaktsøk, delt oppmerksomhet, identifisering og bekreftelse har vært nyttig for å få en teoretisk ramme rundt barnas konkrete handlinger. Som et overordnet perspektiv har jeg brukt Merleau-Ponty's forståelse av fenomenologien. Særlig hans vekt på den kroppslige gestens meningsinnhold, der kroppslige og gestikulære handlinger og talehandling er likeverdige aspekter, har preget min forståelse. Slike kroppslige gester kan omtales som et repertoar for å *gjøre* relasjoner (jf. Løkken, 2004).

I alt registrerte jeg 63 situasjoner med smil eller latter. 47 av disse var fra videoobservasjonene, mens 16 situasjoner var loggført under feltarbeidet, og ikke filmet. Grunnen til at så mange flere tilfeller ble registrert på video er nok at svake uttrykk, som små smil, var lettere å oppfatte og registrere med videoobservasjon siden jeg så igjennom filmene flere ganger. Gruppesamtalen/intervjuet med personalet er ikke analysert i seg selv, men er transkribert og brukt for å få en større forståelse av konteksten jeg observerte i. De aller fleste latter/smil-episodene inneholdt elementer av *kroppslig lek*. I alt var det bare 8 av 63 tilfeller der det kroppslige var mer nedtonet. I 26 situasjoner var det snakk om at barnet som smilte eller lo selv deltok i kroppslig lek. Med utgangspunkt i dette ble *kroppslig humor* en kategori under delkapittel 4.1 *kjennetegn for situasjoner med humor og glede*. Latter og smil kom også til uttrykk i situasjoner som var preget av inkongruens, i alt observerte jeg 13 episoder med dette. Dette var for eksempel situasjoner der noen hadde gjort en tabbe, der de tullet og tøyset med språket, eller andre merkelige eller tullete ting skjedde. I to tilfeller var det voksen-initiert språklek i samtale mellom barn og en voksen. Og en gang var det barna selv som tok initiativ til slik språklek. Med utgangspunkt i dette ble den andre kategorien *språklig humor*. I tre situasjoner var det tydelig at barnet som smilte eller lo ble gledet av et annet barns kroppslige krumspring. Og, som nevnt i avsnittet *metodekritikk*, utspant det seg to humoristiske situasjoner til "ære" for kameraet. Med utgangspunkt i dette ble den tredje kategorien *humorens publikum*. I tre situasjoner ble humor brukt som pedagogisk virkemiddel av de ansatte. Derfor ble den siste kategorien *humor som pedagogisk virkemiddel*.

I 12 situasjoner fremstod latteren eller smilene som et forsøk på å opprette eller opprettholde kontakt med andre barn eller voksne. Disse situasjonene har vært utgangspunkt for delkapitlene *4.2 latter som invitasjon til fellesskap* og *4.3 å være utenfor fellesskapet*.

3.3 Forskerens rolle

I tillegg til teknisk kunnskap om observasjonsmetoder og intervjueteknikker er forskeren selv ansett som det viktigste forskningsverktøyet i den kvalitative forskningsprosessen (Guðmundsdóttir, 2011b, s. 31). Mine verdier, kunnskaper, forskningsfilosofi og holdninger vil ha betydning for forskningsprosessen og dermed også for funn. Jeg er utdannet førskolelærer. Denne utdanningen og arbeid i ulike barnehager preger min virkelighetsoppfatning. Dette gjør at jeg ser noen forhold og blir blind for andre. Forskerens erfaringer og de perspektivene hun bringer med seg i felten vil prege hva hun legger vekt på og hvordan hun forstår de inntrykkene hun observerer i felten. Dette må forskeren reflektere over under hele forskningsprosessen, både før, etter og midt i feltoppholdet (Thagaard, 2015, s. 83). En slik refleksjon har jeg forsøkt å inneha gjennom hele prosessen.

Når man skal ta valg for egen fremtoning i forskningsfeltet er det ting som ikke kan velges. Jeg kan for eksempel ikke velge kjønn og alder. Noe av min personlighet er det også vanskelig å skulle ”velge”, men i forberedelsene til feltarbeidet tenkte jeg likevel over hvordan jeg ville prøve å fremstå. Samtidig må man ta høyde for at rollene også er i endring i løpet av feltarbeidet. For eksempel tok barna mer kontakt med meg mot slutten av datainnsamlingsperioden. Ved mitt nest siste besøk i barnehagen skulle barna gå fra lek på avdelingen til matsalen for å spise. Da kom Julian og Kevin bort til meg og sa jeg måtte bli med å ”se på dem”. Dette tolket jeg som at de, i løpet av tiden jeg var i barnehagen, hadde fått en tydelig forventning til min rolle som observatør. Under det første besøket i barnehagen forklarte jeg personalet at jeg ville innta en rolle som ”tilstede, men at jeg ville være passiv og stille”. Likevel var det naturlig for meg å respondere noe på henvendelser fra barn og voksne. Jeg prøvde å begrense dette til et nikk eller et smil, før jeg snudde meg tilbake til kameraet igjen. Men samtidig var jeg nok på ingen måte ”nøytral”. Ved hvert besøk var jeg ubevisst svært smilende, med blikket oppmerksomt rettet mot barna. Når barn eller voksne pratet til meg, var det svært unaturlig å ikke svare. For eksempel da Kevin og Julian kom for å hente meg forklarte jeg at jeg skulle filme ferdig det jeg holdt på med. Jeg sa at de kunne gå i

forveien til matsalen og jeg ville komme etter. Det er ikke fritt for at jeg, i tillegg til det jeg sa verbalt, også gjennom kropp, smil og blikk signaliserte at jeg opplevde det som svært hyggelig at guttene kom bort for å hente meg.

Det er karakteristisk for observasjon som metode, at forskeren etablerer en direkte kontakt med personene hun studerer (Thagaard, 2013, s. 13). Refleksjon over forskerens *relasjon* til deltakerne bør inngå som en del av undersøkelsens resultater. I flere småbarnsstudier er det kommet frem at relasjonene mellom unge jevnaldringer er sårbare for distraksjon fra voksnes intervensjon (Løkken, 2012, s. 121). Løkken valgte en passiv observatørrolle for å minske denne distraksjonen. Likevel vil det alltid være et komplekst samspill mellom det som observeres og den som observerer. Observasjon av samspill mellom små barn og voksne aktiverer følelser. Observatørens følelser er *nødvendige* for å gi sensitivitet i forhold til det en ser. Samtidig kan også disse følelsene som vekkes til live hos observatøren, forstyrre og forvrengte det hun ser og dermed vanskeliggjøre observasjonen og forståelsen av denne (Abrahamsen, 2004, s. 44). I henhold til oppgavens vitenskapsteoretiske forankring handler dette om forskerens kroppslig viten knyttet til den levde kroppen. Som et kroppssubjekt oppfatter og forstår jeg andres handlinger i min egen kropp.

3.4 Etiske betraktninger

I all forskning er etikk sentralt, men i kvalitativ forskning der man kommer tett på deltakerne er det utarbeidet særlige etiske retningslinjer som definerer forskernes forhold til deltakerne (Thagaard, 2013, s. 24). Som forsker må jeg både forholde meg til disse retningslinjene, men det kan også oppstå mer generelle etiske avveininger underveis. Dette betyr at jeg ikke kan se de etiske retningslinjene som en ”sjekk-liste”, men at jeg gjennom hele prosjektet måtte jobbe ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, med fokus på at ingen personer skulle oppleve urimelige belastninger. En fullstendig gjennomgang av generelle og fagspesifikke forskningsetiske retningslinjer ser jeg ikke som relevant for denne oppgaven, men jeg vil presentere noen etiske vurderinger jeg ble stilt ovenfor i løpet av prosjektet. Før prosjektet kunne påbegynnes måtte jeg innhente godkjenning fra personvernombudet for forskning (NSD), siden videoopptak av ansikt regnes som personidentifiserende. Dette stiller krav til sikker lagring og avtale om sletting av videodata gjennom og etter prosjektet. Prosjektvurderingen fra NSD ligger vedlagt (vedlegg 1).

Jeg møtte på flere etiske avveininger underveis. For eksempel var det, som nevnt, to barn som akkurat hadde begynt i barnehagen ved den aktuelle avdelingen. Foreldrene til den ene jenta snakket ikke norsk og ikke engelsk. I samråd med pedagogisk leder ved avdelingen utelot jeg denne jenta fra studien, da det lett kunne oppstått unødvendige misforståelser i en sårbar oppstartsperiode.

Ett forskningsetisk prinsipp omhandler *fritt informert samtykke*. Dette skal gi deltakerne en viss kontroll over egen deltakelse. Jeg skrev ett informasjonsskriv (vedlegg 4) og samtykkeskjema (vedlegg 5) for personalet på avdelingen, og ett informasjonsskriv og samtykkeskjema for foreldrene (vedlegg 2). Selv om det formelt er foreldrene som skriver under på samtykkeskjemaet har også barna krav på frivillighet og informasjon tilpasset sin alder. Siden små barn var involvert i studien var det utfordrende å innhente et samtykke som virkelig innebar et fritt informert samtykke. Det var likevel nødvendig å prøve å forklare i et språk de kunne forstå, og forsøke å finne ut om de var villige til å bli tatt video av. Ved hvert besøk i barnehagen fortalte vi (personalet og jeg) de barna som var til stede at jeg var nysgjerrig på hva de holdt på med i barnehagen. Jeg fortalte at jeg gjerne ville se litt på det de holdt på med, og spurte om jeg fikk lov til å filme. Barna svarte alltid ja, og det var ingen situasjoner der noen signaliserte ubehag ved filmingen. Jeg fortalte også at jeg skulle skrive en liten bok om lek og moro i barnehagen. Når det gjelder barna med lite verbalspråk, måtte jeg i større grad se og tolke kroppsspråket for å vurdere om de opplevde observasjonene som ok eller ikke. At jeg brukte håndholdt kamera kan ha bidratt til å gjøre det enda tydeligere at jeg filmet, i forhold til om kameraet hadde stått på et stativ. Dermed ble observasjonen mindre skjult, og det kan ha vært lettere å forstå hva som skjedde og dermed trekke seg unna om de ikke ønsket å være i fokus.

Besøkene mine var lagt til rett etter sovetid. Med en gang barna hadde våknet, oppholdt de seg gjerne på et fang. Da hadde de gjerne både kropp og ansikt vendt mot den personen de satt i fanget på. Barnas kropp og blikk ”lukket seg bort” fra både avdelingen og meg. Jeg opplevde det som de verken var klart for å være i samspill eller bli observert i denne tiden, så jeg ventet til de hadde våknet såpass at de var aktivt deltakende igjen før det var aktuelt å filme.

Hele personalgruppa tok godt imot meg. Alle samtykket i å delta på prosjektet, men en assistent i personalgruppa uttrykte litt mer skepsis, spesielt til å bli filmet. Derfor filmet jeg henne heller ikke, selv om jeg hadde skriftlig samtykke til dette. Dette ser jeg i sammenheng med at forskningen ikke skal gi unødvendig belastning for de som deltar. Hun kan ha følt press til å samtykke, siden alle andre gjorde det. Tilbakemeldingene fra personalet etter observasjonsperioden var at det hadde vært ”greit”, ”naturlig”, ”automatisk” og ”har ikke gjort meg noen ting”. Selv om jeg må ta høyde for at tilbakemeldingene kan være farget av at informantene følte de måtte være høflige, og kan ha holdt tilbake mer kritiske tilbakemeldinger, tror jeg kommentarene representerer deres opplevelse av deltakelsen.

Et annet forskningsetiske prinsipp er kravet om konfidensialitet. Barnehagen er anonymisert, alle navn er pseudonymer. At jeg ikke har nøyaktig alder på barna kan også bidra til å øke konfidensialiteten fordi det blir vanskeligere å gjenkjenne enkeltbarn i oppgaveteksten.

3.5 Kvalitet i kvalitativ forskning

Det vil alltid være en større eller mindre grad av usikkerhet knyttet til forskning.

Forskningsresultater bør derfor heller oppfattes som indisier enn som bevis, men de kan likevel få stor faglig og praktisk verdi (Kleven, 2011, s. 9). For å undersøke kvaliteten på denne studien kan kriterier som *pålitelighet*, *gyldighet*, *generaliserbarhet*, *transparens* og *refleksivitet* være til hjelp.

Å vurdere forskningens *pålitelighet* handler om å vurdere hvordan jeg som forsker, de valgte informanter og de valgte situasjoner har preget forskningsresultatene. I den fortolkende tradisjonen som kvalitativ forskning bygger på, sees fullstendig nøytralitet som både umulig og heller ikke ønskelig. Forskerens engasjement kan sees som en utfordring for å få god kvalitet i forskningen, men det kan også sees som en ressurs (Tjora, 2010, s.175-176). Når det gjelder hvordan min posisjon preger denne studien har jeg vært inne på noe av dette tidligere. I avsnitt *1.1 Bakgrunn for valg av tema* og *3.3 Forskerens rolle* har jeg prøvd å klargjøre noe av min bakgrunn, for forståelse av tema og rolle og relasjon til forskningsdeltakerne. Valgene jeg har tatt når det gjelder hvilke teorier som ligger til grunn for mine vurderinger, har innvirkning på oppgavens utforming. Når det gjelder min rolle og bakgrunn, kan kjennskap til feltet være positivt, men jeg kan også ha med meg mange forutinntattheter. Jeg har samme

jobb som de voksne på avdelingen, jeg er vant til å kommunisere med barn som hovedsakelig kommuniserer ikke-verbalt. Dette kan gjøre at jeg lettere oppfatter barnas ytringer. Samtidig kan det at jeg selv jobber i barnehagen være noe som fører til en mindre undrende holdning, der jeg tar mer for gitt av det jeg observerer.

Valg av informanter og hva slags relasjon det er mellom forsker og informant kan ha betydning for påliteligheten (s. 178). Derfor har jeg også redegjort for disse valgene i avsnitt 3.1 *Gjennomføring av studien, utvalg og adgang*. Dette handler om å redegjøre for hvilke faktorer som kan peke i retning av at det var *meg* som forsker og *disse* informantene som preger data og funn. Også hvilke situasjoner jeg filmet har betydning for påliteligheten. Hvordan ville det påvirket dataene om jeg hadde filmet i andre situasjoner? Den grundige beskrivelsen av gjennomføringen og konteksten jeg observerte i bidrar til studiens *transparens*, eller gjennomsiktighet. At leseren kan få innblikk i valg, utfordringer og endringer underveis i prosjektet er et bidrag for å styrke oppgavens pålitelighet.

Et annet prinsipp når det gjelder forskningens pålitelighet er å redegjøre for hvilken informasjon som kommer gjennom datagenerering og hva som er forskerens egne analyser og tolkninger (Selae i Tjora, 2010, s. 178). For å skille mellom observasjon og tolkning har jeg valgt å presentere utdrag fra dataene i kursiv tekst med hengende innrykk. Dette er gjort for å tydeligere skille mellom dataene og mine egne tolkninger. Likevel vil dette skillet være noe kunstig da jeg ser utvalg av situasjoner, samt transkripsjonen også som en del av tolkningen (jf. forskningen som syklisk prosess).

Studiens *gyldighet* handler om de svarene jeg har funnet faktisk er svar på de spørsmålene jeg har stilt. Den fenomenologiske tilnærmingen blir viktig her. Det er *min* kropp som gjennom sin levde erfaring med humor og glede kunne kjenne situasjoner som var preget av nettopp dette. For eksempel fordret dilemmaet med at smil og latter ikke *alltid* er en indikasjon på humor og glede noen skjønnsmessige vurderinger. Dette henger også nært sammen med *refleksivitet*. Dette handler om tolkningen av min egen tolkning. Dataene er tolket i lys av aktuell teori samtidig som jeg som forskersubjekt er påvirket av diverse andre språklige, politiske og kulturelle forhold. Å få innspill fra veileder på mine perspektiver har vært til uvurderlig nytte for å bli bevisst mine egne tolkninger og alternative tolkningsmuligheter. Den ferdige oppgaven er også sendt til pedagogisk leder ved den aktuelle barnehagen for å få

tilbakemeldinger på mine tolkninger, i lys av personalets perspektiver. Det kom ikke frem noen motstridende syn i presentasjon og tolkning av funn. Hun var fornøyd og uttrykte glede over å ha fått delta i prosjektet.

Oppgavens *generaliserbarhet* omhandler oppgavens gyldighet utover de tilfellene jeg har utforsket (Tjora, 2010, s. 194). Vil de tolkninger som jeg har gjort i denne spesifikke undersøkelsen også kunne gjelde i andre sammenhenger? Gjennom dette kapittelet har jeg forsøkt å gi grundige beskrivelser av konteksten og gjennomføringen slik at leseren skal kunne sammenligne funn med egen praksis og vurdere om disse kan gi refleksjoner som er relevant for egen praksis. Selv om slike beskrivelser av konteksten kan gi mulighet til å vurdere om likhet i kontekst er tilstrekkelig til å tro at funnet vil gjelde også i en annen kontekst, bør dette aldri betraktes som en sannhet, men mer som en *arbeidshypotese* (Kleven, 2011, s. 136).

3.6 Metodekritikk

Alle forskningsmetoder har sterke og svake sider. I første del av dette kapittelet har jeg vært inne på valg av metode med utgangspunkt i metodenes styrker. Det er også nyttig å være seg bevisst metodenes svakheter. Bruk av video kan for eksempel skape større *forskningseffekt* (Tjora, 2010, s. 64). Med dette menes at de som studeres i større grad endrer oppførsel enn ved andre observasjonsmetoder. I gjennomføringen av feltarbeidet opplevde jeg at barna i stor grad var opptatt med sitt uten å legge så mye merke til meg, likevel kan jeg ikke se bort i fra den påvirkning mitt og kameraets nærvær hadde på både barn og voksne ved avdelingen. Noen lattermilde situasjoner utspant seg likevel, nettopp fordi jeg var tilstede med kameraet. I et eksempel leker Julian, Kevin og Frida på lillerommet⁸. Jeg sitter ved vinduet og filmer.

Frida kommer og stiller seg ved siden av meg. Hun ser inn i visnings skjermen på videokameraet. Kevin står nært kameraet, så bare magen hans vises på skjermen. Frida utbryter: "der e din mage!". Hun begynner å le.

En annen situasjon, der kameraet hadde tydelig påvirkning utspant seg på samme rom, ti minutter senere.

⁸ På avdelingen var der et mindre rom der de eldste barna innimellom fikk lov å leke alene (uten voksne tilstede på rommet). Rommet ble kalt lillerommet.

Frida, Kevin og Julian leker brannmann-lek på lillerommet. "No e det natta", sier Julian. Alle tre legger seg ned på en madrass på gulvet. Julian spretter opp. "Alarmen går!", roper han flere ganger. Kevin og Frida reiser seg og følger Julian bort til vinduet der de slukker en brann. "No e det natta", sier Julian igjen. Barna går mot madrassen for å legge seg, men på veien stopper Frida. Hun snur seg mot kameraet og gjør en slags grimase, før hun snur seg bort igjen og går til madrassen og legger seg.

Ti minutter tidligere hadde Frida erfart at Kevins mage var synlig på videokameraets visningsskjerm. Nå tok hun en liten pause i leken for å selv komme med et humoristisk bidrag til ære for kameraet. Etisk sett kan dette også tolkes som et tegn på at jeg er "godtatt" som observatør, siden hun velger å vise seg frem for observatøren.

Når det gjelder forskningseffekten på personalet kom de med noen kommentarer i løpet av feltarbeidet som kan ha blitt påvirket av tema for studien. For eksempel kom personalet med kommentarer som: "han *tulle* ganske my" og "det ser ut som dokker har det litt *artig* innpå her". Dette tolker jeg som at de hadde en større bevissthet rundt temaet humor og glede når jeg var tilstede.

Et annet dilemma er *varighet* på feltarbeidet. Hvor lenge et feltarbeid bør foregå er et spørsmål det ikke er utelukkende lett å finne et svar på. Ideelt sett skal man gjerne være i feltet til man får et uttømmende datamateriale, dette innebærer at man føler at nye data ikke lenger tilfører noe nytt, men gir mer av det man allerede har. Med et såpass vidt tema som humor- og glede-felleskap opplevde jeg ikke å nå dette punktet av "uttømming". Feltarbeidets varighet ble i større grad styrt av masteroppgavens omfang, og at innhenting og bearbeiding av data skulle passe inn i studiens omfang på 20 arbeidsuker.

For å få innlevelse i hvordan barn blir møtt i sine samspillsforsøk må vi tett på med jevne mellomrom. Punktobservasjoner kan fryse fast et bilde av samspillet for et kort og begrenset tidspunkt (Abrahamsen, 2004, s. 48). I og med at mitt feltarbeid kun varte i 3 uker, kan det bære preg av å være punktobservasjoner, mer enn å bli hentet inn med jevne mellomrom. Derfor ser jeg disse observasjonene som et innblikk i noe av det som skjedde *i de tidspunktene jeg var i barnehagen*. For å veie opp for noe av dette brukte jeg gruppeintervjuet

og samtaler med personalet om observasjonene mine og deres egne observasjoner, slik at jeg fikk et rikere bilde på hva personalet opplevde som typisk og som mer uvanlig av det jeg hadde sett. Personalet bekreftet at det jeg hadde observert stort sett opplevdes som typisk for deres avdeling. Men for eksempel observerte jeg bare tre situasjoner med *språklig humor*. Dette var en humorform som personalet trakk frem som svært typisk for denne barnegruppa. Dermed kan dette ha vært et mer typisk kjennetegn ved humor og glede enn det kom frem i mine data.

Da jeg valgte ut situasjoner for filming, tok jeg utgangspunkt i en aktivitet (lek eller måltid) og filmet denne. I videomaterialet ser jeg i ettertid at barna dermed går inn og ut av videobildet, da jeg har prøvd å filme aktivitetens ”senter”. Dette bød på utfordringer da jeg skulle tolke barnas opplevelse i situasjonen. En annen måte jeg kunne løst dette på er å gjøre som Greve (2007) gjorde i sin studie. Hun valgte seg ut et fokusbarn⁹ som hun fulgte gjennom hele observasjonen. En slik tilnærming kan gi et tydeligere inntrykk av barnets intensjoner og opplevelser, i motsetning til ”min” variant der jeg kunne ”miste” enkeltbarn midt i et handlingsforløp.

⁹ I alt hadde hun tre forskjellige fokusbarn, men hun fulgte kun ett av disse barna ved hver observasjon.

4.0 Funn

I dette kapittelet vil jeg først presentere ulike situasjoner med smil og latter, for å belyse variasjonen og bredden i dette materialet. Videre vil jeg komme med eksempler der noen står utenfor og prøver å komme inn i, og bli en del av fellesskapet. Her trer fellesskapets innside og utside frem. Hver situasjon blir drøftet i lys av oppgavens teoretiske forankring.

4.1 Kjennetegn for situasjoner med humor og glede

Kroppslig humor

Som nevnt kom smil og latter svært ofte til uttrykk i situasjoner preget av kroppslig lek. I fire situasjoner var *løp og latter* sentralt. Tre av hendelsene fant sted i gymsalen, mens et av tilfellene var på avdelingen. Jeg vil gå nærmere inn på én av disse episodene, som i form og innhold ligner de tre andre.

Emil og Frida begynner å løpe frem og tilbake i gymsalen. Kroppene spretter avgårde, bare en fot er i gulvet i gangen. Armene flakser i takt med føttene og skuldrene følger ledig med i rytmen. Munnene er åpne i store smil. Frida løper først og Emil løper bak. Blikkene er rettet fremover, men når de kommer frem til veggen i enden av salen møtes blikkene deres opptil 54 sekunder, og smilene blir større. Ved den ene veggen ler Frida en kort latter når blikkene deres møtes. Emil svarer "dæ-i-dæ-æ", mens han smiler og nikker.

Etter en pause ved den ene veggen hopper Frida over mot den andre siden. Emil hopper etter. Frida faller, Emil kræsjer i Frida og han faller også. "Au!" utbryter han. Frida reiser seg og hopper videre, men faller igjen. Emil løper og slenger seg på rumpa, "Au!" roper Emil igjen. I mellomtiden har Marit som jobber på avdelingen funnet frem noen puter fra utstyrsrommet. Frida går bort fra Emil og mot Marit og to andre barn.

Som nevnt så jeg etter smil og latter som uttrykk for humor og glede. I denne situasjonen oppstår det både smil og latter. Samtidig er det ikke bare smilene og latteren som vitner om gleden. Det er lite verbal tale mellom barna, men *hele* kroppene deres uttrykte en gledelig

måte å være i verden på (jf. Merleau-Ponty 1945/2012). Sammen med smilene og latteren uttrykte også *føttene* glede, der de spratt avgårde. Det samme gjorde de ledige *skuldrene*, de flaksende *armene* og det åpne, løftede *blikket*. Til sammen fremstod disse gestene som et knutepunkt av levende betydninger, som om barna både *er og gjør* glede. I teorikapittelet ble det pekt på at det å være glad kunne sees som en prosess, der det handler om å *gledes* (jf. Spinoza i Næss, 1999). I et slikt perspektiv kan man se ulike deler av prosessen. For eksempel øker smilenes intensitet når barnas blikk møtes ved enden av gymsalen. Munnene åpnes mer og munnvikene trekkes enda lengre bak. Ved det ene møtet var det også latter og et vokalt gledesuttrykk, ”dæ-i-dæ-æ”. Om intensiteten er et uttrykk for at barna følte ekstra sterk glede i disse møtene verken skal eller kan jeg komme inn på, men i disse møtene kommer *felleskapet* barna er en del av godt frem. De ser hverandre, og smiler til hverandre.

At barna deltok i et fellesskap kom til uttrykk på flere måter. Selv om de ikke uttrykte verbalt at de var sammen om aktiviteten, kom det tilsyne gjennom barnas kropper og blikk. Første gang de stoppet ved den ene siden i gymsalen skjedde det et tydelig kontaktsøk (jf. Corsaro, 1997), begge barna så på hverandre og smilte. Om begge var oppmerksom på hverandre før dette, eller om det bare var Emil som sprang etter Frida er vanskelig å vite. Men da de stoppet ved enden viste blikkene og smilene at begge barna var oppmerksom på hverandre. Du-orienteringen var gjensidig (jf. Schutz, 1932/1967). Da Frida endret bevegelsen fra å løpe til å hoppe gjorde Emil det samme. Barna trengte ikke bruke verbal tale, for kroppenes handlinger var betydningsfulle for barna (jf. Merleau-Ponty, 1945/2012). Når Frida endrer løperutinen til en hopperutine har hun og Emil nettopp hatt blikk-kontakt og smilt til hverandre, Frida vet at Emil *deler hennes oppmerksomhet*. Emil *identifiserer* den nye varianten (at de nå skal hoppe) og *bekrefter* denne varianten ved å selv også hoppe (jf. Corsaro, 1997). At nettopp disse to barna har et felles fokus trer enda tydeligere frem ved å se på de andre i rommet (to barn, en voksen og meg). Ingen andre tar del i løpingen og hoppingen, det er bare de to sammen, Frida og Emil.

Situasjonen bar preg av at barna deltok i en gedefyllt aktivitet, men Emil kom også med et innspill jeg tolker som humoristisk. Dette var da han hermet fallet til Frida og utbrøt ”Au!”. Han slang seg ned på gulvet med vilje. Han snudde seg mot Frida med det samme, som om han mente: ”Se her dette er gøy”. Rent humoristisk bruker han virkemidler fra slap-stick humoren med overdrevne fall (jf. Løkken, 2004). Men han får lite respons av Frida, for hun er

blitt oppmerksom på at Marit bærer gym-puter inn i salen og enser ikke Emils innspill. Corsaro (1997) peker på at det er en krevende oppgave for barnehagebarn å opprettholde interaksjon. At relasjonen er skjør kommer til syne ved at Frida brøt ut av samspillet da Marit fant frem puter fra utstysrommet. Det viste seg likevel at Emil like etter klarte å gjenoppta samspillet med Frida.

Marit sender Frida en stor sylinderformet pute. ”Da kan du hjelpe til med den”, sier Marit. Frida bærer puten fra utstysrommet og ut i gymsalen. Emil kommer løpende mot Frida. Begge slenger seg på magen over puta og begynner å rulle frem og tilbake. Begge ler. Emil ruller helt over på andre sida av puta. Frida løper for å hente enda en pute.

Selv om Emil og Frida nettopp hadde lekt sammen, måtte Emil på et vis likevel entre leken på ny. Han kunne risikere at Frida ønsket å beskytte leken (puta) mot inntrengere (jf. Corsaro, 1997). Han måtte opprette vi-relasjonen på ny. At puta var kommet inn, gav muligheter til et nytt leketema. Emils kontaktsøk var tydelig, han *løp* mot Frida. Kroppens fart forteller om hans iver i å delta. At begge slang seg på puta og begynte å rulle frem og tilbake kan tyde på at dette var en lek de hadde erfart sammen tidligere. Barna hadde en felles oppmerksomhet og de identifiserte hva leken handlet om; de skulle rulle frem og tilbake på magen oppå puta. Bekreftelsen skjedde gjennom at begge gjorde det sammen, men også latteren kan synes som en del av denne bekræftelsen. Dette kan minne om Løkkens (2004) beskrivelser av ettåringenes rutiner for løp i korridoren som etter hvert utviklet seg til barnas egen internhumor. Men om dette var en fast rutine eller en engangshendelse for Emil og Frida kommer ikke frem i mine data.

Språklig humor

Jeg vil også presentere en av situasjonene jeg betegner som en latter/smil-episode med lav grad av kroppslig lek. Her er det mer snakk om en språklig humor. Det er fruktmåltid. Anna, Lisa, Kevin og Julian sitter ved matbordet i spisesalen sammen med Marit som jobber ved avdelingen.

Marit snur seg mot Julian og spør: "Ka trur du vi får te frukt i dag?". "Proppe-appelsin!", svarer Julian. Han gliser. Kevin setter seg opp i stolen, og lener seg frem mot Julian. "Du kan ikke si propp!", utbryter han med streng stemme. Julian ler. Guttene har øyeblikkelig kontakt. Kevin begynner også å smile. "Du kan si bæsj!", sier Kevin.

Hvis vi tenker på de ulike humorteoriene som ble presentert i teorikapittelet, kan dette sees som et klassisk eksempel på at latter kan vekkes av tabubelagte ting (jf. Freud's ventilteori, i Pederstad, 2009). Julian vet at det er "forbudt" å snakke om "propp" (dialektuttrykk for promp/prupp) med matbordet, noe som igjen fremkaller latter. Jeg har også betegnet humoren som *språklig* humor siden Julian setter sammen to ord *propp* og *appelsin* til et nytt ord. Samtidig viser dette eksempelet den tiltrekningskraften som humor og latter har. Kevin vet at det ikke skal prates om *propp* ved matbordet. Dette kommer helt tydelig frem når han lener seg frem og utbryter at Julian ikke kan si det! Men i det samme skjer det *noe*. Blikkene til guttene møtes. Det er som latteren til Julian blir uimotståelig, selv om Kevin har sagt at det ikke er lov. Han finner en strategi slik at han likevel kan delta: "Du kan si bæsj", sier han. Vi-relasjonen (jf. Schutz, 1932/1967) er etablert. Guttene uttrykker dette gjennom blick og smil, men også verbalt når Kevin følger opp Julians *proppe-appelsin* med *bæsj*. Når guttenes blick møtes får de en felles oppmerksomhet. Når Kevin har identifisert hva humoren handler om, kommer han med en handling som bygger på Julians innspill. Han lager en variant av den pågående humoren. At latter og smil har en slik tiltrekningskraft gjør at den kan fungere som en *non-verbal entry* til lek, for å bruke Corsaro's (1997) begrep.

Humorens publikum

I noen av situasjonene med latter var det sentralt at barna lo *av* noen (jf. Platon, Aristoteles og Hobbes' overlegenhetsteorier, i Søbstad, 2006). Dette kom gjerne til uttrykk når noen falt eller slo seg. Det var også et nys som utløste latter. Samtidig var det tydelig at ikke *alle* fall kunne flires av. For eksempel var det et par fall i gymsalen som utløste gråt. Da var det ingen som lo. Barna reagerte med alvorlige ansikt, de så på barnet som gråt, eller gikk bort til det sammen med en voksen som trøstet. Noen ganger kunne det være mer uklart om det var "lov" å le. For eksempel lo Frida og Kevin av Julian en gang han hoppet baklengs ned fra en pute på lillerommet, og landet litt hardt. Julian sa: "au!", da han landet og både Frida og Kevin begynte å le. Julian smilte også først, men så sa han med alvorlig stemme: "det va' ikke meninga". Her peker Julian på et viktig aspekt ved denne type humor. Den som faller må også

ha som intensjon at det skal være gøy, ellers kan det oppstå en følelse av at man ikke er en del av humorfellesskapet. En slik intensjon kan være planlagt på forhånd eller den kan oppstå spontant i situasjonen. Dersom intensjonen ikke er der, kan latteren oppleves som erting og hån.

Å glede andre med kroppslige krumspring

Andre ganger var det helt tydelig at intensjonen med fallet var å fremkalle latter. For eksempel lagde Runar og Emil noen fall for Anna i uteleken.

Runar, Emil og Anna sitter i en ring ute på bakken. Emil gjør et sittende "hopp" og lander på baken. Anna og Runar ser på han og smiler. Runar gjør et lignende hopp, og lander på baken han også. Emil gjør et nytt hopp, men slenger seg samtidig fremover og tar i mot med hendene. Runar gjør også et hopp, slenger seg fremover og tar i mot med hendene. Anna ser på dem. Hun begynner å le.

Her virker det tydelig som intensjonen er å glede Anna. At guttene prøver å være morsom, og at det dermed er lov å le, kommer til uttrykk gjennom at det er tydelig at hoppingen er med *meninga*, for å bruke Julians ord. Guttene *sitter* på bakken så hoppene må gjøres med vilje. Når hoppene gjentas med et fall fremover utføres fallene også noe overdrevet i og med at de sitter på bakken i utgangspunktet. Inntrykket av at fallene gjøres med vilje forsterkes ved at fallene hermes av Runar, og ikke minst siden fallene øker i intensitet. Første hopp er bare rett opp og ned, mens andre hopp involverer en bevegelse fremover. Anna viser at hun setter pris på det morsomme hun møter ved å se på guttene og med latter. Dette minner om det Søbstad (2006) peker på når han forklarer at humor kan være en form for anerkjennende kommunikasjon. Dette handler om å anerkjenne og støtte andres forsøk på å skape humor. Vi-relasjonen (jf. Schutz, 1932/1967) inkluderer alle tre. Både Runar og Emil er du-orientert mot Anna. Hun er også du-orientert mot dem. Dette kommer til syne gjennom blick, smil og latter. Du-orienteringen er også tilstede mellom Emil og Runar, dette kommer spesielt til syne gjennom Runars herming av Emils fall. Når Emil endrer hoppet, ved å slenge seg fremover, bruker Runar også samme variant. I teorikapittelet var jeg inne på at synet av andres glede kan utløse glede i oss selv (jf. Spinoza i Næss, 1999). Guttene prøver å glede Anna, men opplever kanskje også en stor glede selv når de ser at de har gledet henne.

Tabbehumor – å le av egne tabber

Et par ganger registrerte jeg at barna også kunne le av seg selv ved fall eller ”tabber”. For eksempel lo Julian av seg selv da han mistet leire på gulvet.

Julian og Frida sitter ved bordet på avdelingen og former leire. To voksne og to barn fra naboavdelingen sitter også ved bordet. Ansiktet til Julian er alvorlig, han virker svært konsentrert. Han klipper i leiren med en saks, og munnen åpner og lukker seg i takt med saksen. Han dunker leira flat med knyttneven. Så løfter han leira, men mister den i gulvet. Han ler, tar den opp og sier: ”æ tar den opp igjen”. Så fortsetter han å forme leira. Ansiktet er igjen alvorlig og konsentrert.

Et annet eksempel på tabbehumor var da Frida datt på rumpa under lek på lillerommet. Hun gikk bortover gulvet, gled og falt. Hun sa umiddelbart: ”Au!”, og fulgte opp med å si noe utydelig og ”glatte sokka” og så lo hun. Det var ingen respons på dette fra de tre andre barna som lekte på det samme rommet. At hun poengterte høyt for de andre at sokkene var glatte, og lo kan tyde på at hun ønsket å formidle at det gikk bra med henne, til tross for fallet. At hun gled på sokkene tyder på at fallet ikke var planlagt. Dermed kan det uventede ved situasjonen ha bidratt til å fremkalle latteren hos Frida (jf. inkongruensteorien i Søbstad, 2006).

I disse situasjonene ble barna selv, sitt eget publikum for sine egne humoristiske ”tabber”. Tilsynelatende var ingen andre barn eller voksne, bortsett fra meg som observatør, oppmerksomme på det humoristiske som utspant seg. Derfor ser jeg disse humoristiske situasjonene, som eksempler på humor der det ikke er snakk om *humorfelleskap*. Likevel kan man spørre seg om barna ville ledd dersom de hadde vært helt alene i rommet. Slik sett kan det hende at det fellesskapet de var en del av *hadde* en betydning for at latteren fant sted.

Humor som pedagogisk virkemiddel

Som nevnt har de yngste barna mye av sitt fokus rettet mot de voksne i barnehagen (jf. Nærland i Kvello, 2013). Derfor ser jeg det som interessant å ta med noen eksempler som kan belyse personalets deltagelse i humorfellesskapene. Når de voksne tok initiativ til humoristiske innspill kunne det for eksempel være språklig humor, der tøys med tulleord var

fremtredende. En annen bruk av humor fra de voksnes side var i overgangssituasjoner. Dette kunne være overgang fra lek til annen aktivitet. For eksempel startet Marit en jage-fange-lek en gang Lisa lekte i gymsalen og skulle bytte bleie før fruktmåltid.

Marit løper etter Lisa. Begge smiler under jakten, og da Lisa blir fanget ler begge to. Så sier Marit at Lisa skal få ny bleie. Lisa smiler.

En annen situasjon med humor var i overgangen fra oppvåkning etter dupp til lek på avdeling.

Det er gått en tid siden Gunnhild våknet. Hun sitter i fanget til Berit, som jobber ved avdelingen. De sitter på en matte på gulvet på avdelingen. Berit prater med Gunnhild om hva de andre barna holder på med i rommet. Gunnhild kryper ut av fanget og ruller seg bakover på madrassen. Berit gjør det samme. Gunnhild setter seg opp igjen, mens Berit blir liggende. Berit sier: "æ trur itj æ kjæm mæ opp igjen æ". Gunnhild ser alvorlig på Berit. Så spretter Berit opp igjen. Gunnhild begynner å le, og Berit smiler.

I disse to eksemplene blir humoren brukt som et pedagogisk virkemiddel, mer eller mindre bevisst, fra den voksnes side. Marit ønsker kanskje å avslutte leken på en positiv måte når Lisa skal bytte bleie. Og Berit prøver kanskje å "få i gang" Gunnhild etter duppen. I eksempelet med Gunnhild og Berit kommer en skjørhet i humorfellesskapet frem. For voksne kan det være nødvendig å tilpasse humoren i forhold til barnas forståelse. Når voksne bruker humor i en pedagogisk sammenheng bør de alltid ta barnas forutsetninger i betraktning. Slik kan man unngå at humoren ikke når frem, eller at den oppfattes som negativ (Søbstad, 2006, s. 96). Gunnhild blir først svært alvorlig når Berit sier at hun ikke kommer seg opp igjen. Det kan virke som hun ikke forstår at dette er på tull, og føler en oppriktig bekymring for Berit som ikke kommer seg opp igjen. Det virker som Berit fanger opp dette siden hun øyeblikkelig følger opp utsagnet sitt. Hun gjør ikke dette ved å si noe verbalt, hun gjør det kroppslig. Hun spretter opp igjen og smiler. Nå er Gunnhild med på det som skjer, de får en felles forståelse av at dette er tøysete moro. Gunnhild ler.

4.2 Latter og smil som invitasjon til fellesskap

I flere situasjoner kunne smil og latter oppfattes som en invitasjon til samspill. I datamaterialet er det mange eksempler på at barna smiler når de prøver å opprette kontakt. I noen situasjoner bruker de også latter.

”Kom hit, vi har det morsomt sammen!”

Jeg vil trekke frem et eksempel der Emil ler mot Anna. Anna, Emil og Runar har lekt sammen. Emil og Runar lagde noen hopp for Anna, som jeg har beskrevet tidligere. Nå har Runar gått bort fra de to andre for å hente et akebrett.

Anna ser etter Runar. Emil ser på Anna, han hopper litt opp og ned på rumpa. Anna ser på Emil, ruller seg over på siden og begynner å krabbe bort fra Emil, mens hun lager en lyd ”e-e-e-e”. Emil krabber etter. Når han kommer på linje med Anna stopper han litt opp og fanger blikket hennes. Så krabber han videre forbi Anna. Hun slutter å krabbe, setter seg på baken. Emil snur seg å ser på Anna. Han ler. Anna ser på Emil, hun krabber videre, helt bort til Emil.

Anna krabber bort fra Emil. Han må ta i bruk strategier (jf. Corsaro, 1997) for å opprettholde interaksjonen. Han bruker blikket, men det kan også virke som latteren brukes som en (ubevisst?) strategi. I lys av en fenomenologisk tilnærming kan handlingen sees som intensjonal. Selv om dette ikke er noe Emil har planlagt, retter handlingen seg mot noe i et her og nå perspektiv. Det er tilsynelatende vanskelig å få øye på hva Emil ler av i denne situasjonen, det kan faktisk virke som han ikke ler *av* noe i det hele tatt. Det kan synes som latteren formidler en mening, at latteren er en kroppslig gest som har sitt meningsinnhold (jf. Bengtsson og Løkken, 2007). Som Stern (i Greve, 2007) peker på strekker ikke språket alltid til for å beskrive alle sider ved totalopplevelsen. Men hvis jeg skulle prøve kan det være som om latteren formidler noe ala: ”Kom hit, vi har det morsomt sammen”. Og det virket! Anna kom.

”Bli med, dette er gøy”

Et annet eksempel finner sted under fruktmåltidet. To voksne og fem barn sitter rundt bordet og spiser.

Emil åpner tuten på drikkeflaska si. Han ler. Julians og Emils blikk møtes. Julian åpner tuten på drikkeflaska si. Emil ler. Julian smiler. Emil lukker og åpner tuten på sin egen drikkeflaske igjen. Han ler igjen.

I dette eksempelet kan det synes som Emil ler av tuten på drikkeflaska. Men dersom vi også her ser latteren som en strategi for å etablere en lekerutine, blir tuten på drikkeflaska underordnet. Latteren handler heller om å etablere en *vi-relasjon* med Julian. Latteren formidler kanskje noe som: ”bli med på dette, dette er gøy!”. Fordelen med latter som kontaktsøk, i stedet for et smil, er at latteren også har lyd (jf. Osland, 2016). I tillegg til å appellere til synssansen, henvender den seg også til hørselssansen og det er større muligheter for at kontaktsøket oppfattes av den andre. Julian ser og hører Emils kontaktsøk. Blikket viser at han *deler hans oppmerksomhet*. Julian *identifiserer* handlingen og *bekrefter* denne handlingen ved å selv også åpne tuten på sin drikkeflaske (jf. Corsaro, 1997). Emil har oppnådd en gjensidig du-orientering, altså en *vi-relasjon* (jf. Schutz, 1932/1967). Som kroppssubjekter er de rettet inn mot hverandres livsverdener. Intersubjektiviteten kommer til syne gjennom guttenes felles fokus, felles følelser og felles intensjoner.

Å smile seg med i leken

Selv om smil og latter kan være gode strategier til å komme inn i samspill er det ikke slik at det *alltid* fungerer. Gledefyllt lek er fokus for aktiviteten i dette eksempelet, ikke humor. Men eksempelet viser hvordan Lisa aktivt bruker *smilet* som adgang til fellesskapet.

Lisa, Kevin og Julian leker inne på lillerommet. Lisa klatrer opp på en blå pute og hopper ned på en madrass. Kevin hopper også på madrassen, han lander på rumpa og slenger seg bakover. Lisa ser på Kevin og smiler. Han ser ikke henne, han ligger på ryggen og spreller med bena. Julian snur seg mot Kevin, han holder opp en plakat. ”Kevin”, sier han, mens han legger plakaten på madrassen før han går bort til den blå puta. Han stiller seg baklengs på puta og hopper ned på madrassen og lander på rumpa. Lisa blir sånn halvveis truffet av Julian. Kevin tar opp plakaten. ”Det er brannmann Sam”, sier han. Julian tar plakaten og ser på den igjen. Kevin reiser seg og går mot den blå puta, mens han sier ”Brannmann Sam slukke brannen”.

Som nevnt, kommer vi-relasjonen ekstra godt til syne i forhold til de som ikke er med – *de andre* (Schutz, 1932/1967). Her er det tre barn som leker sammen på et relativt lite rom. Lisa smiler til Kevin uten at han får øye på henne. Julian treffer henne halvveis når han hopper uten å se på henne. Det virker som vi-relasjonen er sterk mellom Julian og Kevin, men Lisa i større grad er utenfor dette fellesskapet, selv om hun er fysisk nær. Når Julian tar kontakt med Kevin for å vise frem plakaten oppnår han umiddelbar kontakt. Han bruker også lyd, ved å si ”Kevin” høyt, noe som jeg tidligere har vært inne på at kan være mer effektivt enn bare et lydløst smil for å få kontakt. I løpet av leken smiler Lisa gjentatte ganger til både Kevin og Julian, uten at de responderer på smilene. Først da hun står i ”veien” når de skal hoppe ned fra den blå puta oppnår hun kontakt.

Kevin og Julian går mot den blå puta. ”Se her. Ska æ dytt dæ ekstra fort? Ska æ det?”, spør Julian mens han ser på Kevin. Lisa har klatret opp på den blå puta, hun ser på Kevin og Julian. Julian snur seg mot Lisa. ”Ska æ dytt dæ så du får ekstra fort”, spør han og dytter Lisa i rumpa før hun rekker å svare. Hun lander på madrassen. ”Ho-ho. Gikk det ekstra fort?”, spør Julian. Lisa ser på Julian, hun smiler og ler. ”Gjør det på mæ å da”, sier Kevin. ”Ja”, svarer Julian. ”Æ kjæm no”, sier Kevin. Men Lisa klatrer opp på den blå puta igjen. Hun snur seg mot Julian. Han gir Lisa et puff, og Lisa faller ned på madrassen. Julian løper bort og stiller seg på madrassen. Han ser på Kevin og sier ”ska du kom te mæ?”. Kevin klatrer opp på den blå puta. ”Da må du sitt”, svarer han. Julian setter seg ned og strekker begge armene mot Kevin. Lisa ser på dem, hun løfter også den ene armen. Kevin hopper ned i fanget til Julian. Begge ler.

Nå har Lisa klart å opprette en relasjon med Julian. Relasjonen mellom Kevin og Julian er fortsatt sterk, og det er mest når hun står ”i veien” på puta at hun får kontakt. Det første puffet var kraftig og hun hadde ikke rukket å svare på om hun ville bli dyttet før det kom. Men hun viste gjennom smil og latter, og ikke minst ved at hun stilte seg på puta en gang til og så på Julian til han dyttet henne på nytt, at hun ville være med på dette. Når Kevin hopper til Julian sitter hun ved siden av dem. Hun viser likevel med kroppen at hun er med, ved å løfte den ene armen på samme måte som Julian strekker opp sine armer. Hun har plassert seg fysisk nær leken. Likt det Corsaro (1997) kaller *nonverbal entry*. Hun løfter også armen. Dermed kommer hun inn på banen med en handling som bygger på det de andre barna leker, *produces*

a variant of the ongoing play (jf. Corsaro, 1997). Det virker som Lisa prøver å komme inn i leken, men guttenes vi-relasjon er sterk, og det synes som Lisa er litt på sidelinjen av det som skjer. Guttene ruller på madrassen, mens de holder rundt hverandre og ler. Lisa sitter ved siden av dem.

Julian ser på Kevin. "Ska æ hopp te dæ?, ska æ hopp te dæ?", spør han. "Mmm", svarer Kevin. Han sitter på madrassen og strekker opp hendene. Lisa har klatret opp på den blå puta. "Først Lisa", sier Julian. Han ser på Lisa, så puffer han henne ned. Lisa lander på madrassen, hun smiler. Kevin ser på Julian "Kom lille baby, kom lille baby", sier Kevin. Julian hopper ned i fanget til Kevin. Begge guttene ruller over på siden mens de holder rundt hverandre og ler. "Ska æ gjør det te dæ da, Kevin? Ska æ gjør det te dæ?", spør Julian. Lisa har klatret opp på den blå puta. Julian snur seg mot Lisa. Han strekker armene mot henne. "Kom da lille baby", sier han. Lisa hopper mot Julian. Hun glir litt mellom madrassen og den blå puta når hun lander. Julian ser fortsatt på henne, strekker armene frem. "Kom da lille baby", sier han. Lisa lener seg mot Julian, hun smiler, de har øyekontakt. Hun kommer nærmere. Tilslutt ligger de helt oppå hverandre. Lisa spreller litt med bena.

Etter gjentatte smil, og innspill fra Lisa mot Kevin og Julian rettes også oppmerksomheten tilbake mot Lisa. Julian viser at han er du-orientert mot Lisa ved å si: "Først Lisa". Det å få være *først* er gjerne assosiert med et gode i barnehagen. Dermed kan det virke som Julian "gir" henne dette gode, noe som kan tyde på en gjensidig vi-relasjon. Greve (2007) peker på at barna i hennes studie uttrykte vi-fellesskap verbalt, eller gjennom kroppsspråk, gester og blikk. Kanskje kan *å gi et gode*, slik Julian gjør her, også være en måte å uttrykke dette på.

De første gangene Lisa dyttes ned fra puta kunne det virke som det var viktigere å få Lisa bort fra puta enn å inkludere henne i leken. Men da hun hopper mot Julian på slutten, fulgte han opp etter at hun hadde hoppet ned, ved å si "kom da lille baby" en gang til da hun landet litt utenfor madrassen. Like etter viser Kevin også en tydelig du-orientering mot Lisa ved at han strekker armene mot henne og sier "kom da, kom da". Lisa og Kevin omfavner hverandre, de har øyekontakt og hodene deres kommer nærmere og nærmere hverandre helt til pannene møtes. Kevin legger hodet i fanger på Lisa og rister på det. Begge ler. Den gjensidige du-orienteringen trer tydelig frem.

4.3 Å være utenfor fellesskapet

Når man undersøker fellesskap og vi-relasjoner kan dette også innebære at noen *ikke* er inkludert i relasjonen. Jeg har vært inne på dette i eksempelet ovenfor, da det tok tid før Lisa ble inkludert i fellesskapet på lillerommet, men jeg vil komme med noen flere eksempler.

Snøballen

Denne episoden fant sted i utetiden. I det foregående eksempelet var det en barn-barn-relasjon. Her er det hovedsakelig en barn-voksen-relasjon.

Anna sitter på bakken ute sammen med Stine som jobber på avdelingen. Anna og Stine har blikk-kontakt. Gunnhild står ved siden av dem. Stine kaster en snøball opp i lufta og tar i mot med en hånd. Anna ser på Stine, et stort smil brer seg over ansiktet og hun begynner å le. Stine ser tilbake på Anna, hun smiler et stort smil tilbake. Stine kaster snøballen opp i lufta igjen, og tar i mot. Stine ler også, en dempet latter. Gunnhild ser på dem, hun holder i en snøball som hun spiser på. Anna ser på Stine og ler. Stine kaster snøballen på ny opp i lufta.

Leken fortsatte i tre minutter. Snøballkastingen fremkalte smil og latter hos både Anna og Stine. De satt mot hverandre og hadde mye blikk-kontakt i løpet av sekvensen. Anna løftet også hendene opp i lufta, opp og ned, som for å si ”kast den mer!”. Først gikk hendene tre ganger opp og ned. Så gikk de fem ganger opp og ned. Etter hvert gjorde hun det med så høy intensitet at rumpa lettet fra bakken og hun kom opp i knestående. For hver gang Anna gjorde dette, kastet Stine snøballen litt høyere. Tilslutt kastet hun den så høyt at topp-punktet var utenfor videobildet. Gunnhild gikk bort fra dem før leken var over. Det var vanskelig å se på videoen akkurat når hun gikk.

I denne situasjonen var det ikke vanskelig å se at kommunikasjonen mellom Stine og Anna var meningsfull. Samspillet utviklet seg mer og mer intenst. De snakket ikke sammen verbalt, men de kunne forstå hverandre gjennom kroppene sine (jf. Merleau-Ponty i Løkken, 2004). Annas intensitet i armene bidro til å øke Stines intensitet i kastet. Stines økte intensitet i kastet styrket på nytt Annas intensitet i armene. De *gjør* en relasjon gjennom meningsfulle kroppslige handlinger (jf. Løkken, 2004). De er to kroppssubjekter som kommuniserer med

hverandre gjennom blikk, smil, latter og felles mening i handlingene. De uttrykte et *felles vi* gjennom kroppsspråk, gester og blikk (jf. Schutz, 1932/1967). Men når det gjelder Gunnhild, virker det som du-orienteringen er ensidig. Samspillet mellom Stine og Anna er så intenst at de er ikke oppmerksom på Gunnhild. Det er bare Gunnhild som er oppmerksom på dem. Dette var det flere eksempler på i datamaterialet, da gjerne i lek mellom barn. Det handlet ikke nødvendigvis om at barna ville beskytte leken fra andres inntreden (jf. Corsaro 1997), men at de rett og slett ikke var du-orientert mot flere enn de var i det latterfulle samspillet med. I dette eksempelet kommer dermed også det lattermildes tiltrekningskraft frem. Noe oppslukende gjør det vanskeligere å få øye på de utenfor. Samtidig er det kanskje denne tiltrekningskraften som gjør det så fristende å delta.

Bukkene bruse-leken

Dette eksempelet er hentet fra gymsalen. Frida, Kevin og Lisa leker i gymsalen sammen med Marit som jobber på avdelingen. De har hentet puter fra utstyrsrommet som de har bygd til en bru. Kevin og Lisa står under brua, mens Frida klatrer opp på brua.

Frida slår handa ut i lufta mot Kevin og roper: "stang!". Kevin legger seg ned på bakken. "Aaaaaaaa", sier han. Lisa ser på Kevin, hun smiler, løfter handa mot han og sier "Je-jey". Frida ser på Kevin. Hun kniser, løfter handa mot han og sier: "Stang!". "Nei", svarer Kevin og klatrer opp trappa. Frida slår igjen handa mot Kevin og roper: "stang!". Kevin sier "åååååååå", mens han aker seg på magen nedover trappa som om han faller. Frida klatrer videre over brua, men snur seg og slår i lufta mot Kevin. Kevin aker seg på magen ned trappa som om han faller igjen. Det høres knising. Lisa klatrer opp trappa, Kevin klatrer opp bak henne. Frida kommer bort til Kevin. Hun slår ut med armen og roper: "stang!". Kevin aker seg ned trappa som om han faller igjen. Frida kniser. Frida marsjerer opp trappa med Kevin hakk i hel. Frida snur seg og slår ut med armen. "Stang", sier hun. Kevin aker seg på magen ned trappa igjen, som om han faller.

Leken fortsetter til den blir avbrutt av Marit fordi barna skal skifte bleier og gå til fruktmåltid. Men sekvensen med at Frida sier "stang" og Kevin faller gjentar seg 16 ganger, men med noen variasjoner. I dette eksempelet kommer det tydelig frem hvor nært lek og humor kan være knyttet sammen. Humoren fremtrer som en blanding av fantasi, kreativitet og lek (jf.

Loizou, 2005). Her ser vi også slap-stick humorens virkemidler komme til uttrykk gjennom Kevins grasiøse fall, og det virker som Frida synes fallene er ekstra morsomme fordi det er *hun som utløser dem*, hver gang hun sier stang og slår ut med handa faller Kevin. Dette kan også sees i sammenheng med humor som anerkjennende kommunikasjon. Frida bekrefter Kevins fall ved å le og vise at hun synes det han gjør er artig. Kevin responderer også på Fridas latter ved å intensivere fallene sine. Som om latteren inspirerer han til å ta litt ekstra i. Første gang han faller slipper han seg bare rett ned på bakken. Det neste fallet blir mer voldsom siden han i tillegg til å falle også aker seg nedover trappa. I løpet av leksekvensen la han inn andre varianter i fallet, som å spelle med bena når Frida sa ”stang”. Dermed ble ikke gjentakelsene en mekanisk repetisjon, men utspant seg som ulike varianter over handlingen ”å falle”.

Dette er også et eksempel der de som er utenfor vi-relasjonen kommer tydelig frem. Tre barn og en voksen er ved putene mens leken utspiller seg. Lisa inntar rollen som en bukk når hun løfter handa mot Kevin og sier ”je-je”. Hun inntar også rollen som troll ved å herme fallene til Kevin når hun aker ned trappa. Likevel får hun lite respons fra Kevin og Frida, de er oppslukt i sin egen lek. Etter en liten stund går Lisa bort fra putene og begynner å løpe rundt i gymsalen sammen en annen gutt. Frida og Kevin er i en tydelig vi-relasjon, men det er lite som tyder på at de er gjensidig oppmerksomme på Lisa. Humorens og latterens tiltrekningskraft som oppsluker barna, kan minne om en flyttilstand der tiden og rommet (og dermed de andre barna i rommet) ”forsvinner”.

5.0 Avsluttende drøfting

5.1 Studiens funn i lys av tidligere forskning

I denne studien har jeg foretatt et feltarbeid med videoobservasjon som metode, supplert med feltobservasjoner og gruppeintervju. Studien bygger på en fenomenologisk tilnærming der ulike humorteorier, Schutz (1932/1967) teori om vi-relasjoner og Corsaros (1997) perspektiver på jevnaldningsfellesskap har vært sentralt i den teoretiske forankringen. I jakten på humor og glede så jeg etter latter og smil som ytre uttrykk for dette, men observasjonene viste at *hele* kroppen uttrykte en gledelig måte å være i verden på. For eksempel var dette tydelig i eksempelet der Frida og Emil løp i gymsalen. Bevegelsene i føtter, armer, skuldre og blikk var med på å uttrykke gleden. Dette er i samsvar med Sandviks (2000) funn som viser at kroppene og stemmene arbeider *sammen* med smilene og latteren i uttrykk for glede.

Mange situasjoner innebar nonverbal kroppslig humor, der overdrivelse, gjentakelse og variasjon var fremtredende. For eksempel i Frida og Kevins bukkene Bruse-lek i gymsalen, og under Anna og Stines snøball-lek var dette sentrale elementer. Dette bekrefter Løkkens (2004) funn som også peker på at overdrivelse, gjentakelse og variasjon er viktige virkemidler for å fremkalle latter. I eksemplene der Frida og Emil rullet frem og tilbake over en pute i gymsalen var kroppene og ansiktene deres tett sammen. Begge lo. I Kevin, Julian og Lisas lek på lillerommet var også latteren knyttet til at barna hadde ansiktene tett oppi hverandre. For eksempel da Kevin hoppet ned i fanget til Julian holdt begge armene rundt hverandre, med ansiktene tett sammen og de lo. Dette er i samsvar med Løkkens (2004) forskning som også kobler latteren til situasjoner der barna går tett opp i ansiktene på hverandre.

Greve (2007) viser i sin studie hvordan barna uttrykte *et felles vi* på ulike måter¹⁰. I et av eksemplene fra forrige kapittel gir Julian ”et gode” til Lisa, når han sier at hun kan hoppe først. Dette kan bekrefte Greves funn, ved at det å *gi et gode* også kan tolkes som uttrykk for et felles vi i den kategorien som Greve betegner som ”å knytte an til hverandres livsverdener”. Dette innebærer å tone seg inn på den andres følelser her og nå, men også å tone seg inn på noe man kan forvente at er viktig for den andre personen (s. 293).

¹⁰ Ulike uttrykk for et felles ”vi”: å skape mening sammen, å knytte an til hverandres livsverdener, humor, kroppslighet, å beskytte vennskapet, etikk og konflikter (Greve, 2007, s. 283).

5.2 Latter som drivkraft

Første del av oppgavens problemstilling spør etter hva som kjennetegner situasjoner med humor og glede på en småbarnsavdeling. Det er utfordrende å skulle oppsummere slike kjennetegn, dataene viser at både humor og glede arter seg på ulike vis. Under innsamling og gjennomgang av dataene viste det seg at mange humoristiske øyeblikk kom tilsyne i situasjoner der barna var aktivt deltagende i lek. Det var bare noen få situasjoner der det kroppslige var mer nedtonet og det verbalspråklige mer sentralt. Humor viste seg på ulike måter; som kroppslig glede knyttet til kroppslig lek, språklig humor, tabbehumor og kroppslige sprell der noen prøvde å få andre til å le. Latter fremstod som strategier for å komme inn i, og for å bevare pågående lek. Humor, latter og smil fremstod også som en bekræftelse eller anerkjennende kommunikasjon (jf. Søbstad, 2006). I eksempelet med bukkene Bruse-leken kan Fridas latter sees som en anerkjennende kommunikasjon som forteller at Frida setter pris på og anerkjenner Kevins fall, men de gjentakende fallene med ulike varianter kan også gi inntrykk av at Kevin opplever glede gjennom at han får Frida til å le. Det samme ser vi i eksempelet der Emil og Runar lager noen lattervekkende hopp for Anna. Annas latter kan sees som en anerkjennelse av guttenes hopp, men guttene kan igjen synes å gledes av å ha gledet Anna. Felles for nær sagt alle situasjonene var at de hadde et *sosialt* aspekt. Deltakernes ønske om kontakt, deltakernes ønske om å dele eller opprette et *interactive space* (jf. Corsaro, 1997) fremstod som gjennomgående i de ulike situasjonene.

Dette bringer oss over på andre del av oppgavens problemstilling; hvordan kan barn bruke humor i etablering av fellesskap? I forrige kapittel ble det belyst hvordan humor og latter kunne ha en sterk tiltrekningskraft, for eksempel da Kevin ikke kunne motstå å være med og tøyse da Julian sa ”proppeappelsin” ved matbordet. Latteren fremstod som en *drivkraft* i samspillet. Rossholt (2010) har fokus på gråten i sin studie fra en småbarnsavdeling ved en norsk barnehage. Hun beskriver hvordan gråten får ting til å skje ved at den skaper bevegelser i rommet (s.102). Relasjonene slike bevegelser *skaper* mellom barn og personalet i barnehagen er et sentralt poeng hos Rossholt. Rossholt (2010) bygger på poststrukturalistisk teori. Likevel kan dette perspektivet på gråten også være relevant i denne studiens undersøkelse av latter. På samme måte kan det virke som latteren også kan få ting til å *skje*, det er dette jeg har kalt drivkraft. I datamaterialet er det mange eksempler på hvordan denne drivkraften bidrar til å opprettholde interaksjon. Dette kom tydelig frem i eksempelet med

bukkene Bruse-leken. Her virket det som Fridas latter var en inspirasjon eller en drivkraft som igjen fikk Kevin til å utføre enda voldsommere fall og nye varianter. I eksempelet der Runar og Emil hopper for Anna fungerer både latteren og smilet som en drivkraft som får guttene til å gjøre enda voldsommere hopp, der de også kaster seg fremover i hoppene. Når Emil litt senere ler mot Anna i uteleken, kan latteren synes som et forsøk på å opprettholde interaksjonen han har med Anna, men som står i fare for å bli oppløst fordi Anna krabber bort fra Emil. I eksempelet der Stine kaster snøballen for Anna kan vi se noe lignende. Annas latter setter i gang en handling. Det er Stine som utfører denne handlingen når hun kaster ballen høyere og høyere i takt med latteren og de kroppslige gestenes økte intensitet.

Humor, latter og smil var ikke bare godt egnet til å opprettholde, men også til å opprette ulike fellesskap. I studiens startfase ønsket jeg å se nærmere på et fenomen som kan gi mulighet for deltakelse i fellesskapet, uavhengig av verbalspråklig kompetanse. At smil og latter har en drivkraft som *kan få ting til å skje*, kan peke på noe av grunnen til at dette er godt egnet som invitasjon til samspill. I eksemplene der Emil åpner drikkeflaska og ler mot Julian kan latteren synes som et forsøk på å skape et barn-barn fellesskap med Julian. I eksempelet trer også drivkraften frem. Emils latter fikk ting til å skje, den utløste en handling hos Julian, han smilte og åpnet sin drikkeflaske han også. Denne drivkraften kan knyttes til begrepet *intensjonalitet*. Humoren og latteren er handlinger som er *rettet mot noe*. Selv om dette ikke nødvendigvis er planlagt og målstyrt, får det ting til å skje. Fellesskapet som oppstår når deltakerne er gjensidig du-orientert med hverandre åpner opp for at deltakerne deler et intersubjektivt rom, der de kan bli sett og forstå hverandre, også non-verbalt. Deltakernes livsverdener bli delte verdener. Dermed skapes denne drivkraften i fellesskap.

5.3 Utenforskap

I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i fellesskapet som en gjensidig du-orientering, altså en vi-relasjon. Dette har også gitt eksempler på deltakere som har en ensidig du-orientering og dermed ikke er en del av fellesskapet, når vi får et *utenforskap*. I den nye Rammeplanen for barnehager som trådte i kraft 1. august (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det at barnehagen skal sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet (s. 7). I rammeplanen brukes begrepet *fellesskapet* i et helhetlig perspektiv, som inkluderer hele barnehagehverdagen. Denne oppgaven løfter frem én del av dette fellesskapet, nært knyttet til

humor- og gledefylt samspill i barnehagen. I rammeplanen står det videre at barnehagen skal bidra til barnas trivsel og livsglede (Kunnskapdepartementet, 2017, s. 11). Det utdypes ikke hva dette innebærer, men temaet knyttes opp mot målet om å fremme barnas psykiske helse. Thoillies (i Seland m.fl., 2015) har intervjuet barn i 6-12 års alderen om deres trivsel. Barna i hennes studie er eldre enn barna i denne studien, men studien konkluderer med at barna knyttet gleden nært sammen med menneskelige relasjoner. Dette kan peke på at en opplevelse av inkludering og deltagelse i lek og jevnaldringsfellesskap er grunnleggende for trivsel og livsglede.

I eksempelet med bukkene Bruse leken kommer jeg inn på hvordan fellesskapet mellom Frida og Kevin er så sterkt og oppslukende at de ikke får øye på Lisa som er utenfor, hun trekker seg til slutt bort fra leken. Det samme gjør Gunnhild i eksempelet der Stine og Anna kaster snøball. I eksempelet der Kevin, Julian og Lisa leker på lillerommet, ser vi hvor krevende det er for Lisa å komme inn i en gjensidig du-orientering med Kevin og Julian, men at hun etter gjentatte forsøk lykkes. I denne oppgaven ble dette tolket som en tiltrekningskraft i humor- og gledefylte fellesskap, der de som har vært inkludert har vært så oppslukt at de ikke har fått øye på de utenfor. Samtidig vil en ensidig du-orientering føre til ingen mulighet til å delta og medvirke i fellesskapet for den som er utenfor, jf. Rammeplanen. I oppgavens teorikapittel ble det presentert to ulike betydninger av begrepet fellesskap. Den første definisjonen fokuserte på dette *noe* man føler en samhørighet gjennom, mens teorien om vi-relasjoner løftet frem betydningen av at aktørene i et fellesskap kjenner samhørigheten ved at begge er fokusert på *hverandre*. I lys av dette kan den fysiske nærheten og deltagelsen i aktiviteten gi inntrykk av at barna *er* deltagende i fellesskapet, jf. definisjonen av fellesskap som *noe* deltakerne er felles om. Men dersom man ser fellesskap som en gjensidig du-relasjon, et vi-fellesskap, vil ikke en fysisk nærhet være dekkende for hva det innebærer å *delta*. Dette fordrer at deltakerne deler et intersubjektivt rom, der gjensidigheten preges av et felles fokus, felles intensjoner og felles følelser. I dataene kom dette for eksempel til syne i leken på lillerommet. Julian, Kevin og Lisa var felles om noe, de var felles om puteleken, alle deltok. Men vi-relasjonen, der alle var gjensidig du-orientert mot hverandre, tok det tid å opprette.

5.4 Pedagogiske implikasjoner

I de situasjonene jeg har observert at de voksne deltok i fellesskap preget av humor og glede var humor også brukt som et pedagogisk virkemiddel. For eksempel da Marit fanget Lisa for å skifte bleie. Da de voksne tok initiativ til humoristiske innspill der tøys med tulleord var fremtredende, kan man også anta at humoren gikk hånd i hånd med en idé om språklig læring. I noen situasjoner fremstod selve gleden, latteren og smilene som målet med aktiviteten, for eksempel da Stine kastet snøballen sammen med Anna.

Når det gjelder pedagogisk tilrettelegging for at barna skal kunne delta i humor- og gledefylte fellesskap vil jeg trekke frem nødvendigheten av refleksjon over hva deltagelse i fellesskap innebærer. Personalets kunnskap om fellesskap kan være et verktøy for å reflektere over om barna er sammen om *noe* og bare fysisk nær hverandre eller om det er snakk om en gjensidig du-orientering der deltakerne deler et intersubjektivt rom. Slike refleksjoner vil kunne være nyttige også i andre typer fellesskap, som vennskap, aktiviteter og lek. Når barna deler et intersubjektivt rom preges aktiviteten av et felles fokus, felles intensjoner og felles følelser.

Rossholt (2010) skriver at et åpent blikk og et blidt ansikt gir andre lyst til å ta kontakt (s. 108). Dette kan tyde på at barn som smiler og ler få flere kontaktsøk enn andre mer alvorlige barn. Denne studien gir ikke grunnlag for å gjøre en slik sammenligning, da jeg ikke har data for hvordan mer alvorlige barn ble møtt. Likevel viser mange observasjoner at for eksempel Anna, som ofte smilte, fikk mange kontaktsøk fra både barn og voksne. Slike funn fordrer refleksjon over profesjonell omsorg hos personalet i barnehagen. I denne refleksjonen kan det oppstå kategorier som ”blide barn” og ”alvorlige barn”. I Rossholts (2010) studie av gråt peker hun på faren for at slike kategorier kan bli sett på som en egenskap hos barnet. Hun argumenterer for at slike kategorier ikke er konstante, men at de endres fra person til person og i tid og rom (s.109).

Et mål innen den fenomenologiske tradisjonen er å få tak i barnas opplevelse i situasjonene. Når barna var involvert i humoristiske fellesskap der du-orienteringen var gjensidig fikk de selv være en del aktiviteten. Alle deltakernes innspill var *til sammen* med å drive aktiviteten fremover. Dette kan sees i sammenheng med barnehagen som et inkluderende fellesskap der alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta. Også de yngste barna har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter på egne vilkår (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-27). Når barna var inkludert viste de gjennom kropp og stemme en glede over å delta. Tiltrekningskraften til

deltagelse kan tyde på at inkluderingen oppleves som svært meningsfylt for det enkelte barnet. Dette kom til uttrykk både gjennom at barna som deltok var så oppslukt av aktiviteten at de nærmest ikke enset det som var utenfor. Det kom også til uttrykk gjennom iherdige forsøk på å bli en del av fellesskapet, som vi for eksempel så gjennom Lisas gjentatte forsøk på å komme inn i leken.

Som jeg har nevnt, er videoobservasjon spesielt godt egnet for å få innblikk i de yngste barnas sosiale omgang (jf. Løkken, 2012). Gjennom observasjoner i feltarbeidet var det eksempler på at mange av barna i svært stor grad også uttrykte seg verbalt. Slik sett trenger man ikke utelukke barnesamtaler og intervju når det gjelder barn på småbarnsavdelingen, så lenge samtalen er tilpasset barnas alder. Samtidig viser studien hvordan barna også kan uttrykke seg og delta i meningsfull kommunikasjon uten stor grad av verbal tale, snøball-leken til Anna og Stine er et eksempel på dette. For å få tak i barnas perspektiv og forståelse i nonverbale uttrykk, trengs observasjon og tolkning med vekt på barnas opplevelse.

5.5 Veien videre

Jeg har sett på situasjoner preget av humor og glede. Jeg har sett etter fellesskap (vi og du-relasjoner), kroppslige gester, anerkjennende kommunikasjon og strategier for å entre, opprette og opprettholde fellesskap. Jeg vil presisere at jeg ikke ønsker å fronte en forenkling av humor som begrep. Disse aspektene viser *noen* av sidene ved dette fenomenet. Glede er også et vidt begrep, jeg har sett etter smil og latter som ytre tegn på humor og glede. Samtidig har gleden vist seg å komme til syne gjennom *hele* kroppen. Som jeg påpeker i eksempelet med løp og latter, uttrykte også *føttene, skuldrene, armene og blikket* glede. Til sammen fremstod disse gestene som et knutepunkt av levende betydninger, som om barna både *er og gjør* glede. I arbeidet med denne studien har jeg erfart at humor og glede er et svært vidt tema. Det finns mange ulike veier man kan gå videre innen dette feltet. En nærmere utforskning av den innvirkning det har på personalet om barna er smilende, jf. Rossholt (2010) og gråtende barn, ser jeg som spesielt interessant. Denne problemstillingen kan også snues på hodet; hvilken innvirkning har det på barna om personalet er smilende eller alvorlig? En annen tilnærming kan være å undersøke muligheter for humor og glededefellesskap blant de eldre barna i barnehagen.

Sirkelen har som kjent ingen begynnelse og ingen slutt. Så når jeg nå skal avslutte vil jeg igjen bevege meg til oppgavens innledning. Her knytter jeg oppgavens tema til *zoon gelastikon*, mennesket som et lattermildt vesen. Hvis latteren er en del av det å være menneske bør den også ha en sentral plass i pedagogikken og i barnehagen, ja rett og slett i menneskers liv. Jeg håper at masteroppgaven kan være et lite bidrag i å løfte frem betydningen av *humor og glede* i barnehagen. I en tid med press på at barnehagens innhold skal kunne måles, ønsker jeg å løfte frem en av de sidene ved barnehagehverdagen som jeg mener er svært viktig, men som nødvendigvis ikke lar seg så lett telle eller måle. Bruheim (1987) kaster sitt poetiske lys over gleden og livet i dette utdraget fra *Den annsame*:

”Slik jaga han gjennom livet

utan å få det fatt.

Ei glede sprang etter på vegen

men nådde han aldri att.”

(s. 62)

Kilder

- Abrahamsen, G. (2004). *Et levende blikk. Samspillobservasjon som metode for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2016). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Lastet ned fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/> 24.04.2017.
- Bengtson J. & Løkken G. (2007). Maurice Merleau-Ponty: Kroppens verdslighet og verdens kroppslighet i K. Steinsholt & L. Løvlie (red.) *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (ss.555-570). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergson, H. (1900/1971). *Latteren*. Oslo: Tanum.
- Bruheim, J. M. (1987). *Årringar*. Oslo: Aschehoug.
- Buer, E. (1988). *Hva gjør deg glad?* i Barn og Glede, lastet ned fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/d25dc577a583e3c242840139c81d5446.nbdigital?lang=no#21> 24.04.2017.
- Cameron, Kennedy & Cameron (2008). Let Me Show You a Trick!": A Toddler's Use of Humor To Explore, Interpret, and Negotiate Her Familial Environment During a Day in the Life i *Journal of research in childhood education* Vol. 23 (s. 5-18)
- Cann, A. & Collette, C. (2014). Sense of Humor, Stable Affect, and Psychological Well-Being. *Europe's Journal of Psychology. Vol 10 (3)*, 464-479.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, California: Pine forge press.
- Corsaro, W. & Molinari, L. (2000). Entering and observing in children's world: A reflection on a longitudinal ethnography in early education in Italy i P. Christensen & A. James (red.) *Research with children: Perspectives and Practices* (ss.239-259). London: Routledge/ Falmer.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Guðmundsdóttir, S. (2011a). Narrativ forskning på pedagogisk praksis i T. Moen & R. Karlsdóttir (red.) *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (ss.45-70). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Guðmundsdóttir, S. (2011b). Den kvalitative forskningsprosessen i T. Moen & R. Karlsdóttir (red.) *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (ss.15-32). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: analysing social interaction in everyday life*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Hoicka, E. & Akhtar, N. (2012). Early humour production. *British Journal of Developmental Psychology, 30 (4)*, 586-603.
- Klein, A. (1992). Storybook Humor and early development i *Childhood education* Vol. 68 s. 213-217.

- Kleven, T. A. (red.) (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Ny rammeplan for barnehagen*. Lastet ned fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/revidering-av-rammeplan/> 24.04.2017.
- Kvello, Ø. (2013). *Barnas barnehage 1 målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordisk Pedagogik*, 1/2005, 16-35.
- Linge, L. (1993). *Humor och barn. Utvecklingspsykologiska aspekter på humorns funktion*. Lund: Lunds universitet.
- Loizou, E. (2005). Humour: A different kind of play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 97-109.
- Løkken, G. (1989). "Atti!" (artig). Om "flirekonsenter" og små barns gruppegleder i barnehagen. Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Løkken, G. (2000). Toddler peer culture: the social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction. Trondheim: Pedagogisk institutt/NTNU.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Løkken, G. (2012). Levde observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Merleau-Ponty, M. (1945/2012). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: De Norske Bokklubbene.
- Moser, T. (2013). Syn på læring i barnehageloven og rammeplanen i Ø. Kvello (red) *Barnas barnehage 1 målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (ss. 81- 97). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Næss, A. (med Haukeland, P. I.). (1999). *Livsfilosofi. Et personlig bidrag om følelser og fornuft*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Osland, E. (2016). He-he! Ei bok om den livsviktige latteren. Oslo: Samlaget.
- Pederstad, K. (2009). *Zoon gelastikon*. Lastet ned fra <http://samfunnsvitern.com/zoon-gelastikon/> 24.04.2017
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rossholt, N. (2010). The many-faced cry: Tone and tempo in the pre-school. *Nordic Studies in Education*, 30 (2), 102-115.
- Sandvik, N. (2001). *Når munterhet rommer livets alvor. Fenomenet munterhet blant 1-3-åringene i barnehage*. Halden: Høgskolen i Østfold.
- Schutz, A. (1932/1967). *The Phenomenology of the Social World*. Evanston, Illinois: Northwestern university press.
- Seland, M., Sandseter, E. B. H., Bratterud, Å. (2015). One- to Three-Year-Old Children's Experience of Subjective Wellbeing in Day Care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16 (1), 70-83.
- Statistisk sentralbyrå (SSB) (2017). *Barnehager, 2016, endelige tall*. Lastet ned fra:

<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager> 24.04.2017

Stern, D. N. (2004). *Her og nå. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt forlag.

Søbstad, F. (2006). *Glede og humor i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Vettenranta, S. (2010). En fenomenologisk reise inn i de unges livsverden i M. B. Postholm (red.) *Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (ss. 159-175). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Prosjektvurdering fra NSD



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

INFORMASJON OG SAMTYKKE Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men du må tilføye at NTNU er behandlingsansvarlig institusjon

Ved videoobservasjon av fellesareal i barnehage må det sørges for et alternativt opplegg for barn som ikke skal delta i forskningen. Dette fordi barn skal kunne delta i sine vanlige aktiviteter uten at det registreres personopplysninger om dem til forskning. Foreldrene må informeres om det alternative opplegget på forhånd, slik at deltagelse i forskningen oppleves reelt frivillig. Du må altså inkludere denne informasjonen i informasjonsskrivet, og avklare dette med barnehagen.

Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.no før utvalget kontaktes.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

INFORMASJONSSIKKERHET Personvernombudet legger til grunn at student og veileder følger NTNU sine rutiner for datasikkerhet.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING Forventet prosjektlutt er 01.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel), slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn) og slette digitale videoopptak.

Hei.

De reviderte informasjonsskrivene ser bra ut.

Lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

--

Ida Jansen Jondahl

Seniorrådgiver | Senior Adviser

Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services

T: (+47) 55 58 30 19

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

T: (+47) 55 58 21 17

postmottak@nsd.no www.nsd.no

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foreldre

Til foreldre og foresatte.

Videobservasjon av samspill mellom barn og voksne i barnehagen.

Mitt navn er Kari Lise Stensby. Jeg er masterstudent i førskolepedagogikk ved NTNU/DMMH. Jeg har jobbet som pedagogisk leder på både stor- og småbarnsavdeling de siste 8 årene. Jeg har alltid hatt stor interesse for at alle barn i barnegruppa skal kunne føle seg verdifulle og kjenne tilhørighet i gruppefellesskapet. I mitt mastergradsprosjekt ønsker jeg å se nærmere på 1-2 åringenes mulighet for deltakelse i humorfellesskap.

For å få et godt bilde av dette er det nyttig å bruke videokamera som hjelpemiddel. Videobservasjon gir meg mulighet til å studere noen situasjoner nærmere. Jeg vil presisere at jeg ikke er ute etter å vurdere enkeltbarn eller personalets kompetanse, men å se etter og beskrive humoren i seg selv.

I mars vil jeg besøke barnehagen 2-3 ganger i uken i ca. 3 uker. Hvert opphold i barnehagen vil være på et par timer. Den første uken vil det være besøk uten filming, for at barn og voksne kan bli litt kjent med meg. De to neste ukene vil jeg også ta videobservasjoner. For at hele barnegruppen skal kunne delta som normalt i barnehagens aktiviteter vil barna deles inn i grupper. For eksempel kan de som er med på prosjektet sitte ved samme bord under måltidet, leke i samme gruppe og sitte i samme gruppe under samlingstund. Dette skal sikre at de som ikke ønsker å delta på prosjektet ikke kommer med på videoen. Etter besøkene vil jeg gå igjennom videomaterialet og gjøre et utvalg av noen episoder. Disse episodene vil jeg skrive ut i tekst og bruke som kilde til faglige diskusjoner. Videomaterialet vil oppbevares innelåst i forskningsperioden og bli slettet etter prosjektets slutt (i løpet av juni-september 2017). Det er bare min veileder og jeg som får tilgang til datamaterialet, vi er begge underlagt taushetsplikt. Alle data vil bli anonymisert slik at det ikke vil være mulig å identifisere barn eller barnehage i den ferdige masteroppgaven.

Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata, et personvernombud for forskning. Deltakelse er frivillig og de som ikke ønsker å delta vil bli utelatt fra undersøkelsen. Foreldre kan også velge å trekke sitt barn når som helst i løpet av prosjektet uten å måtte oppgi noen begrunnelse for dette valget. Dersom noen barn gir uttrykk for at de ikke ønsker å filmes vil dette også respekteres.

NTNU er ansvarlig institusjon for prosjektet, men min veileder er ansatt ved DMMH. Hvis det er noen spørsmål vedrørende prosjektet så kontakt min veileder førsteamanuensis Monica Seland ved DMMH (tlf. 73568301, epost: monica.seland@dmmh.no) eller meg (tlf. 45611379, epost lise@stensby.com). Håper på positivt svar.

Vennlig hilsen
Kari Lise Stensby

-----svarslipp-----

Jeg/ vi har mottatt informasjon om Kari Lise Stensby's mastergradsprosjekt og samtykker til at mitt/vårt barn kan delta på prosjektet.

Barnets navn: _____ Barnets alder i måneder: _____

Dato/sted: _____ Underskrift: _____

Svarfrist:

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide temabasert fokusgruppeintervju.

Problemstilling: *Hva kan den voksne gjøre for å fremme humorfellesskap i barnehagen?*

Spørsmål jeg ønsker blir diskutert/ reflektert rundt i løpet av fokusgruppeintervjuet:

Hva legger dere i begrepene humor og humorfellesskap? I barnehagen? For de yngste barna?

Hvilke muligheter og utfordringer ser dere i forbindelse med dette temaet?

Hva kan den voksne gjøre for å fremme eller hemme humorfellesskap i barnehagen?

Andre innspill?

Oppfølgingsspørsmål som kan være aktuell til alle spørsmålene:

Kan du fortelle om en gang.....

Avsluttende spørsmål:

Hvordan har dere opplevd å delta i prosjektet?

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til styrer og ansatte

Til Styrer og ansatte ved avdelingen

Informasjon om videoobservasjon av samspill mellom barn og voksne i barnehagen.

Mitt navn er Kari Lise Stensby. Jeg er masterstudent i førskolepedagogikk ved NTNU/DMMH. Jeg har jobbet i barnehage siden våren 2000. I 2008 ble jeg ferdigutdannet førskolelærer og har jobbet som pedagogisk leder på både stor- og småbarnsavdeling de siste 8 årene. Våren 2017 skal jeg skrive masteroppgave.

Tema for masteroppgaven er humorfellesskap i barnehagen. Gjennom prosjektet ønsker jeg å se etter hva som kjennetegner et gledefylt samspill på en småbarnsavdeling, og få økt kunnskap om 1-2 åringenes mulighet for deltakelse i humorfellesskap. Dette vil jeg undersøke med utgangspunkt i problemstillingen: *Hva kjennetegner et humorfellesskap mellom barn og ansatte på en småbarnsavdeling, og hva kan den ansatte gjøre for å fremme et slikt fellesskap?* Jeg vil presisere at jeg ikke er ute etter å vurdere enkeltbarn eller personalets kompetanse, men å se etter og beskrive humorfellesskapet i seg selv.

Grunnen til at jeg ønsker å bruke video i dette arbeidet er muligheten for å studere mimikk og kroppsspråk. I studie av de minste barna vil dette være svært nyttig da kommunikasjonens ikke-verbale uttrykk er fremtredende. Videomaterialet vil oppbevares innelåst i forskningsperioden og bli slettet etter prosjektets slutt (i løpet av juni-september 2017). Det er bare min veileder og jeg som får tilgang til datamaterialet, vi er begge underlagt taushetsplikt. Alle data vil bli anonymisert slik at det ikke vil være mulig å identifisere barn eller barnehage i den ferdige masteroppgaven.

Prosjektet er meldt inn for godkjenning av Norsk senter for forskningsdata, et personvernombud for forskning. Deltakelse er frivillig og de som ikke ønsker å delta vil bli utelatt fra undersøkelsen. Det er selvfølgelig mulig å trekke seg når som helt i løpet av prosjektet uten å måtte oppgi noen begrunnelse for dette valget. Hvis dere som barnehage ønsker å være med på dette prosjektet, vil jeg sende ut informasjonsskriv til foreldre på den aktuelle småbarnsavdelingen og be om deres samtykke til at deres barn blir filmet.

Jeg ser for meg at datainnsamlingen vil foregå over 3 uker med 2-3 besøk i uken. Hvert opphold i barnehagen vil være på et par timer. Selve innsamlingen vil foregå i mars, men hvilke dager disse besøkene skal være kan tilpasses avdelingen. Den første uken vil det hovedsakelig være et feltarbeid, uten filming, for at barn og voksne kan bli litt kjent med meg. Denne uken vil også være nyttig for meg for å bli kjent med det fysiske miljøet og barnehagens dagsrytme, slik at jeg kan planlegge videoobservasjonene og finne hvilke situasjoner jeg ønsker å filme, for eksempel frilek, måltid og samlingstund. All videofilming vil kun foregå på den aktuelle avdelingen. For at hele barnegruppen skal kunne delta som normalt i barnehagens aktiviteter bør barna deles inn i grupper, ut fra om foreldrene har samtykket til deltakelse, i den tiden det skal filmes. For eksempel kan de som er med på prosjektet sitte ved samme bord under måltidet, være i samme gruppe i lek og i samlingstund for å sikre at de som ikke ønsker å delta på prosjektet ikke kommer med på videoen. Etter disse ukene ønsker jeg også å ha et kort gruppeintervju med avdelingens personale om deres erfaringer og tanker, og håper jeg kan få noe tid på et avdelingsmøte til dette.

NTNU er ansvarlig institusjon for prosjektet, men min veileder er ansatt ved DMMH. Hvis det er noen spørsmål vedrørende prosjektet så kontakt min veileder: førsteamanuensis Monica Seland ved DMMH (tlf. 73568301, epost: monica.seland@dmmh.no) eller meg (tlf. 45611379, epost: liselovise@gmail.com). Håper på positivt svar.

Vennlig hilsen
Kari Lise Stensby

Vedlegg 5: Samtykkeskjema ansatte

Samtykkeerklæring fra ansatte angående innsamling av data gjennom videoobservasjon og gruppeintervju

Ansvarlig for undersøkelsen: Kari Lise Stensby

Jeg har mottatt informasjon om Kari Lise Stensbys mastergradsprosjekt om humorfellesskap i barnehagen og tillater med dette å bli filmet i ulike hverdagssituasjoner i barnehagen, og at det blir tatt lydopptak av fokusgruppeintervjuet.

Jeg er kjent med at informasjonen innhentes i henhold til personopplysningslovens bestemmelser, at deltakelsen i undersøkelsen er frivillig og at jeg når som helst kan trekke meg fra undersøkelsen. Jeg er også kjent med at opplysningene blir anonymisert og at alt videomaterialet slettes etter at mastergradsarbeidet er avsluttet, sommeren 2017.

Sted/ Dato: _____

Underskrift: _____